



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

교육학석사학위논문

성찰역량 척도 개발 연구

2018년 2월

서울대학교 대학원

교육학과 평생교육전공

임 경 립

국 문 초 록

성찰에 대한 관점은 성찰을 고차원적 사고능력으로 바라보는 사고중심 관점에서, 사회적 맥락 내 개인의 총체적 능력으로 바라보는 역량중심 관점으로 변화·확대되고 있다. 이러한 관점의 변화로 인하여 성찰에 대한 논의의 새로운 장이 열리게 되었고, 성찰을 측정하기 위한 새로운 방법들이 필요하게 되었다.

본 연구의 목적은 역량중심 관점에서 성찰역량의 개념 및 구성요소를 규명하여 척도를 개발하고, 타당화하는 것이다. 이를 위해 문헌자료 분석 및 초점집단면담(FGI)을 통한 구성요인 도출, 문항 제작, 내용타당도 검토, 구인타당도 검토 절차에 따라 척도를 개발하였다.

연구의 결과는 다음과 같다. 첫째, 예비 성찰역량 척도 개발을 위해 선행 연구와 초점집단면담(FGI) 분석 결과를 종합적으로 검토하여 3개 차원과 15개 구성요인을 도출하였다. 또한 이를 토대로 61개의 초기문항을 구성하였으며, 전문가 집단을 통한 내용타당도 검토를 받아, ‘실천’, ‘사고’, ‘태도 및 감정’의 3개 차원, ‘실험적 시도’, ‘피드백 추구’, ‘비판적 문제제기’, ‘정보수집 및 탐색’, ‘고민 공유’, ‘경험 정리’, ‘가정적 사고’, ‘벤치마킹 사고’, ‘인과적 추론’, ‘자기객관화’, ‘개방적 자세’, ‘신중한 자세’, ‘자기 한계 수용’, ‘부끄러움 민감성’, ‘문제해결 지향’ 15개 구성요인, 총 60문항으로 구성된 예비 척도를 개발하였다.

둘째, 최종 성찰역량 척도 개발을 위해 국내 대기업 4년차 이상 직장인 표본 323명의 자료를 이용하여 구인타당도를 검증하였다. 문항분석을 통해 59개 문항으로 축소되었고, 탐색적 요인분석을 실시한 결과 실천 5요인 19개 문항, 사고 2요인 13개 문항, 태도 및 감정 4요인 15문항으로 총 11요인 47개 문항으로 추출되었다. 최종 11개 요인은 ‘실험적 시도’, ‘피드백 추구’, ‘비판적 문제제기’, ‘정보수집 및 탐색’, ‘고민 공유’, ‘문제예측 및 분석’, ‘경험 정리’, ‘자기객관화’, ‘신중한 자세’, ‘자기 한계 수용’, ‘부끄러움 민감성’으로 정리되었다. 11개 요인의 전체 설명변량은 57.400%로 나타났다.

내적일관성 계수인 Cronbach's α 를 통해 요인별 신뢰도를 검증한 결과, .640~.901로 나타났으며, 전체 신뢰도는 .932로 나타나 양호한 것으로 분석되었다. 또한, 성찰역량 척도 총점과 요인들 간 상관은 모두 통계적으로 유의미하게 나타났다.

확인적 요인분석을 실시한 결과, 11개 요인이 실천, 사고, 태도 및 감정의 2차 요인으로 설명되는 위계적 2차 요인 모형은 승인 가능한 수준에서 적합한 것으로 확인되었다($\chi^2=2021.408$, $df=1020$, CFI=.867, TLI=.859, RMSEA=.055). 이는 연구자가 설정한 성찰역량의 이론적 모형이 경험적 자료에 의해 지지되고 있는 것임을 시사한다.

본 연구의 의의는 다음과 같다. 첫째, 성찰역량을 측정할 수 있는 종합적인 척도를 개발했다는 점이다. 특히 성찰역량의 구성요인을 세 차원으로 구분하여 다차원적 성찰역량을 측정할 수 있는 도구를 개발했다는 점에서 의의를 지닌다. 둘째, 성찰역량에 포함될 수 있는 새로운 구성요인을 탐색했다는 점이다. 기존 연구에서 성찰의 대상이 되는 경험을 과거와 현재의 경험으로 한정 지어왔으나, 본 연구에서는 미래의 경험까지 성찰할 수 있다는 점을 확인하여 이를 '문제예측 및 분석' 구성요인으로 포함시켰다. 또한 성찰에 기반이 되는 감정에 주목하여, 부끄러움을 알고 느낄 수 있는 능력을 '부끄러움 민감성'이라 명명하고 성찰역량의 구성요인으로 포함시켰다. 새로운 구성요인의 도출을 통해 기존 성찰 개념에 대한 이해를 보다 확장하였다는 점에서 의의가 있다. 셋째, 본 연구에서는 타당하고 신뢰롭게 측정이 가능하며 실제 기업에서 활용할 수 있는 성찰역량 척도를 개발하였다는 점이다. 전문가로부터 내용타당도를 확보하였으며, 요인분석을 통한 구인타당도를 확보하였기 때문이다. 따라서 성찰역량 척도는 기업의 조직구성원들의 성찰역량을 진단하거나 평가하는 데 유용하게 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

주요어: 성찰, 성찰역량, 성찰역량 척도, 척도 개발

학 번: 2014-20881

차 례

국문초록	i
I. 서론	1
1. 연구의 필요성 및 목적	1
2. 연구문제	5
3. 용어의 정의	6
II. 이론적 배경	7
1. 성인학습과 성찰	7
2. 성찰의 개념	17
3. 성찰역량의 개념	33
4. 성찰 및 성찰역량 관련 척도	42
III. 연구 방법	52
1. 연구 절차	52
2. 연구 대상	58
3. 조사 도구	68
4. 자료수집 및 분석	78

IV. 연구결과	82
1. 예비 성찰역량 구성요인 도출	82
2. 예비 성찰역량 척도 개발	105
3. 예비 성찰역량 척도 타당화	112
4. 최종 성찰역량 척도	163
V. 논의 및 결론	166
1. 요약	166
2. 논의	168
3. 결론	172
 <참고문헌>	 178
 <부록 1> 초점집단면담(FGI) 사전 질문지	 198
<부록 2> 전문가 내용타당도 검토지	201
<부록 3> 파일럿 설문조사지	210
<부록 4> 본 설문조사지	215
 <Abstract>	 222

표 차 례

<표 II-1> 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 및 개념적 본질 요약	13
<표 II-2> 주요 학자별 성찰의 정의	20
<표 II-3> 성찰 과정	25
<표 II-4> 시점에 따른 성찰의 유형(Schön, 1983; 1987)	26
<표 II-5> 성찰의 유형 및 수준 구분	30
<표 II-6> 역량 정의	34
<표 II-7> 성찰과 성찰역량의 비교	41
<표 II-8> 역량중심 관점 척도의 측정요인	49
<표 III-1> 초점집단면담(FGI) 참여자 정보	61
<표 III-2> 전문가 검토 참여자 정보	62
<표 III-3> 파일럿 설문조사 참여자 정보	63
<표 III-4> 설문 응답자 인구통계학적 정보	67
<표 III-5> 일터 맥락에서의 성찰 영역 구분	73
<표 III-6> 초점집단면담(FGI) 구조 및 질문내용	75
<표 III-7> 전문가 검토지 구성 내용	76
<표 III-8> 파일럿 설문조사지 구성 내용	76
<표 III-9> 본 설문조사지 구성 내용	77
<표 IV-1> 문헌을 통해 도출한 성찰역량 구성요인 및 정의	88
<표 IV-2> 성찰역량 구성요인의 개념적 구조	90
<표 IV-3> FGI를 통해 추가한 성찰역량의 차원, 구성요인 및 정의	101

<표 IV-4> FGI를 통해 수정된 성찰역량 구성요인 및 정의	105
<표 IV-5> 문헌 및 FGI 결과를 종합한 예비 성찰역량의 구조, 구성요인 및 정의	106
<표 IV-6> 예비 성찰역량 측정문항	108
<표 IV-7> 전문가 검토 의견 종합	113
<표 IV-8> 전문가 의견 반영사항 (역량군 구조)	124
<표 IV-9> 전문가 의견 반영사항 (구성요인명 및 정의)	124
<표 IV-10> 전문가 의견 반영사항 (측정문항)	125
<표 IV-11> 전문가 내용타당도 검토를 반영한 성찰역량 구성요인 및 정의	130
<표 IV-12> 전문가 내용타당도 검토를 반영한 성찰역량 측정문항	131
<표 IV-13> 파일럿 설문조사 참여자 검토 의견 종합	134
<표 IV-14> 파일럿 설문조사 후 의견 반영사항	138
<표 IV-15> 파일럿 설문조사 후 수정된 성찰역량 측정문항	141
<표 IV-16> 예비 성찰역량 척도 문항의 기술통계치	146
<표 IV-17> 탐색적 요인분석 결과	151
<표 IV-18> 성찰역량 척도의 요인 간 상호 상관	158
<표 IV-19> 성찰역량에 모형에 대한 적합도 지수(N=323)	161
<표 IV-20> 성찰역량 척도의 최대우도모수추정치	162
<표 IV-21> 최종 성찰역량 구성요인 및 정의	163
<표 IV-22> 최종 성찰역량 척도	164

그 립 차 례

[그림 II-1] Dewey(1933)의 5단계 성찰 과정	21
[그림 II-2] Korthagen(1985)의 ALACT모형	22
[그림 II-3] Boud와 동료들(1985)의 성찰 개념과 단계	23
[그림 II-4] 역량 구조의 내면과 표현(빙산모델)	36
[그림 II-5] 역량 인과관계 모델(Spencer & Spencer, 1999)	37
[그림 III-1] 연구절차	53
[그림 III-2] 업무상황에서의 고민의 시작과 해결과정	72
[그림 III-3] 일터 맥락에서의 성찰 영역	73
[그림 IV-1] 성찰역량 구성요인의 개념적 구조	90
[그림 IV-2] 문헌 및 FGI 결과를 종합한 예비 성찰역량의 구조 및 구성요인	107
[그림 IV-3] 스크리 검사 결과	152
[그림 IV-4] 성찰역량의 확인적 요인분석 모형	160

I. 서론

1. 연구의 필요성 및 목적

성인의 학습과 성장은 경험의 ‘성찰’을 통해 일어난다(Dewey, 1933; Kolb, 1984; Jarvis, 1987; Mezirow, 1991; Schön, 1983). 경험 그 자체만으로는 학습과 성장을 기대하기 어려우며(이상훈, 오현석, 2016), ‘성찰’이라는 과정이 동반되어야만 가능하다(Dewey, 1933; Kolb, 1984; Lindeman, 1961; Schön, 1983). 효과적인 학습은 긍정적인 경험에서가 아니라 효과적인 성찰에서 나오는 것이다(Criticos, 1993).

성찰은 오랜 기간 전문직 종사자들에게 중요한 능력으로 다루어져 왔다. 전문가 성장에서 핵심 요인이 성찰 능력으로 제시되었기 때문이다(Schön, 1983). 그래서 전문직 종사자들을 위한 교육 현장에서는 실무 경험에 대하여 지속적으로 성찰하는 전문가 양성을 위해 노력하고 있다(김진숙, 2005; 방재범 역, 2015; 서경혜, 2005a; 2005b; 신옥순, 2000). 주로 진료 경험에 대해 성찰해야 하는 의학 및 간호 분야, 교수(teaching) 경험에 대해 성찰해야 하는 교육 분야에서 큰 관심을 가지고 있으며, 이들 분야에서는 성찰하는 의사, 성찰하는 교사로의 성장을 기대한다.

성찰은 전문직 종사자들뿐만 아니라 기업의 조직 구성원들에게도 필수적인 능력으로 제시되어 왔다. 성찰이 있어야만 개인은 일 경험에 기반한 지속적인 학습이 가능해지고(Ellinger, 2005; Eraut, 2004; Swanson & Holton, 2009), 조직 역시 공유된 경험을 통해 학습하기 때문이다(Garvin, 1993; Nonaka & Takeuchi, 1995). 더 나아가 성찰을 통해 조직의 변화와 혁신을 도모할 수도 있다(Argyris & Schön, 1996; Marsick, 1988; West, 2000).

이에 따라 최근 기업의 인적자원개발 영역에서는 성찰에 대한 관심이 높아지고 있다. 성찰 능력의 개발을 통해 조직구성원들의 학습을 촉진시킬 수 있고, 그들의 전문성 개발을 기대할 수 있기 때문이다. 구체적으로 조직

구성원들은 각자 마주한 업무 상황에 대해 논리적으로 이해하고 해석할 수 있으며(Dewey, 1933), 다양한 문제 상황을 해결할 수 있는 생각을 심화시켜, 지식, 기술, 태도를 재정립하고 재구성할 수 있다(Schön, 1983). 즉 성찰 능력이 높으면 개인과 조직은 지속적으로 학습하고 그로 인해 성장하게 된다.

기업 내 성찰하는 관리자 및 리더, 성찰하는 직원 양성을 위하여 학계에서는 다양한 전략과 방법을 탐구하고 있으며(Densten & Gray, 2001; Gray, 2007; Matsuo, 2016; Ollila, 2000; Schmidt-Wilk, 2009; van Woerkom, 2004), 실무에서는 성찰 촉진을 위한 교육프로그램을 운영하고 있다(예, 스웨덴의 MiL(Management Institute, Lund) 액션러닝 프로그램¹⁾). 세계 최대 규모의 인적자원개발 전문가 컨퍼런스인 ATD(Association for Talent Development)에서 발표된 자료를 살펴보다라도 성찰은 관심있게 다루어지고 있다. 주로 ‘성찰하는 시간’을 가지는 것의 중요성에 대해 언급하고 있는데, 팀이 어떤 업무를 실행 중에 있거나 혹은 실행을 완료하였을 때 그 결과에 대해 구성원들이 함께 성찰할 수 있는 공식적인 시간을 마련해야 한다는 것이다(Emelo, 2016; Yoshida & Geller, 2007). 리더와 구성원들은 성찰적 대화를 통해 무엇이 어떻게 진행되고 있는지 파악하고, 이에 대한 긍정적인 교훈 및 우수 사례에 대한 생각을 공유해야 한다고 제시되고 있다(Emelo, 2016; Yoshida & Geller, 2007). 성찰하는 시간을 가짐으로써 리더와 구성원 간 생산적이고 효과적인 대화를 기대할 수 있다는 것이다.

그러나 성찰에 대한 많은 관심에도 불구하고, 기업의 성찰 과정이나 내용을 체계적이고 종합적으로 교육·훈련하고 평가하기 위한 도구는 부재하다(Maurer, Leheta, & Conklin, 2017). 대부분의 성찰 연구자들은 성찰을 고차원적인 사고능력으로 규명해왔기 때문이다. 성찰을 측정하는 척도들은 ‘성찰적 사고의 수준’을 측정하고 있으며(Kember, Leung, Jones, Loke,

1) 유럽과 미국 등의 기업들은 액션러닝을 매우 일반적으로 사용하고 있다. 액션러닝은 조직구성원들이 보다 더 성찰할 수 있도록 돕고, 애매모호한 일터의 경험에서 학습하고 실험적 시도 행동을 할 수 있도록 돕는 과정이다(이연주, 2015, p. 45).

McKay, Sinclair, & Yeung, 2000; Larrivee, 2008; Peltier, Hay, & Drago, 2005), 성찰의 개발은 ‘성찰적 사고’의 개발을 위한 방법들이 제시되고 있다(Gray, 2007). 가령, 성찰일지 쓰기, 스토리텔링, 비디오 촬영, 현장연구 등의 방법들이다. 이러한 특정 활동과 같은 방법들이 개입되는 이유는 ATD 발표 자료들에서 성찰하는 시간의 필요성을 언급한 것과 같은 맥락이라고 볼 수 있다.

하지만 그동안 성찰의 개념을 사고능력으로만 이해해 온 탓에, 성찰의 ‘수행’ 측면, 즉 성찰의 ‘개발적 요소’는 상대적으로 관심을 받지 못했다. 기존의 사고중심 관점에서는 실제 성찰의 개발가능성에 관해 많은 시사점을 제공해주지 못했던 것이다.

그렇기 때문에 성찰을 ‘역량’의 관점에서 분석하고 이해할 필요성이 제기된다. 인지적인 성찰 능력과 더불어 성찰을 수행할 수 있는 능력을 파악하게 되면, 통합적인 시각으로 성찰의 ‘개발적 요소’를 탐색할 수 있기 때문이다. 특히, 역량 관점을 취함으로써 성찰 사고가 행동으로 연결되는 과정을 이해할 수 있고, 지속적이고 일관적으로 성찰 행동을 실천하는 능력이 무엇인지 파악할 수 있다(Spencer & Spencer, 1993).

일부 연구자들이 역량의 관점에서 성찰 능력을 측정할 수 있는 척도를 개발한 바 있으나(Akbari, Behzadpoor, & Dadvand, 2010; Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra & Slaets, 2007; Matsuo, 2016; van Woerkom & Croon, 2008), 여전히 제한점이 있다. 척도마다 측정 개념과 용어가 다를 뿐만 아니라 척도가 활용되는 맥락이 의학 분야, 교사 분야, 경영 분야 등 분산되어 있기 때문에 일관된 성찰 개념의 구성요인을 규명하고 측정하는 데 어려움이 있다. 그동안 인적자원개발 분야에서 성찰을 능력요소로 간주하여 성찰에 관한 논의 수준을 높이고 시사점을 제공하였으나(Høyrup, 2004; van Woerkom, 2004), 아직 성찰의 구성요인 및 측정지표에 대한 기초적 합의는 이루어지지 않고 있다.

따라서 성찰의 ‘개발적 요소’ 탐색에 대한 종합적인 접근이 필요하다. 즉 ‘기업에서 실제로 성찰을 잘 할 수 있도록 하기 위해서는 무엇을 가르쳐야

하는가?’라는 질문에 답을 내기 위해 종합적인 성찰역량 요소를 탐구할 필요성이 제기된다. 또한 성찰역량을 측정할 수 있는 타당한 도구를 마련할 필요가 있다. 성찰을 부분적으로만 다루는 식의 연구에서 벗어나 전체적인 역량 관점에서 조망해야 하는 것이다.

이에 본 연구에서는 성찰역량의 구성요인이 무엇인지 탐색하고, 이를 측정하는 문항을 제작하여, 성찰역량 척도를 개발하고자 하였다. 기업에서 실제 활용할 수 있는 신뢰롭고 타당한 성찰역량 척도를 제시하는 것이 이 논문의 최종 목적이다.

연구의 목적을 달성하기 위해 척도개발 절차에 따라 연구를 진행하였다. 먼저 선행연구 분석과 초점집단면담(Focus Group Interview; FGI)을 통해 구성요인을 도출하고, 문항을 제작하였다. 다음으로 개발된 예비 척도의 타당성을 검증하였다. 구체적으로 내용타당도를 확보하고, 통계적으로 구인타당도를 검증하였다.

본 연구는 기업에서 요구되는 성찰역량에 대한 이해를 높이고, 이를 올바르게 측정할 수 있는 척도를 제공함으로써, 조직구성원들의 성찰 교육을 지원하고, 진단할 수 있는 실천적 시사점을 제공할 수 있을 것으로 기대된다. 아울러 본 연구는 역량중심 관점에서 성찰을 해석하고 있기 때문에, 기존에 논의되었던 성찰 능력을 보다 다양한 차원으로 확장했다는 측면에서 이론적 시사점을 제공할 수 있다.

2. 연구문제

본 연구의 목적은 성찰역량 구성요인을 규명하고, 이를 측정하는 타당화된 척도를 개발하는 것이다. 본 연구의 목적을 해결하기 위해 다음과 같은 구체적인 연구문제를 설정하였다.

첫째, 성찰역량의 구성요인을 규명한다. 우선적으로 성찰의 개념과 관련되는 이론 및 선행연구를 검토하고, 이를 토대로 구성요인을 도출한다. 그다음으로는 기업 실무자 집단을 대상으로 초점집단면담(FGI)을 진행하여 현장에서 드러나는 성찰역량 구성요인을 도출한다. 또한 현장 맥락에 부합하도록 기존 문헌 결과를 보완한다.

둘째, 성찰역량 구성요인에 해당하는 문항을 제작하여 예비 성찰역량 척도를 개발한다. 선행연구 및 초점집단면담(FGI) 분석 결과를 바탕으로 성찰역량을 측정할 수 있는 충분한 문항 풀을 구성하여, 타당화 검증을 위한 예비 성찰역량 척도를 개발한다.

셋째, 개발된 척도가 타당한지를 검증한다. 타당화는 전문가들로부터 내용타당도를 확인받은 후, 기업에서 근무하는 직장인을 대상으로 설문조사를 시행하여, 성찰역량의 요인 구조와 모형이 통계적으로 타당한지 검증한다. 즉, 개발한 척도에 대해 구인타당도를 검토한다.

이상에서 진술한 연구문제를 정리하면 다음과 같다.

1. 성찰역량의 구성요인은 무엇인가?
2. 성찰역량의 측정문항은 어떻게 구성되는가?
3. 성찰역량 척도는 타당한가?
 - 3-1. 성찰역량 척도의 내용 구성은 타당한가?
 - 3-2. 성찰역량 척도의 요인 구조는 타당한가?

이러한 연구문제들에 대한 답을 구함으로써, 기존의 성찰 측정 방법의 제한점을 극복할 수 있을 것이다. 뿐만 아니라 기업 상황에서 성찰하는 구

성원을 효과적으로 선발, 관리, 양성하는 데 유용한 정보를 제공해줄 수 있을 것이다.

3. 용어의 정의

본 연구는 성찰역량 척도 개발 및 타당화 검증에 목적이 있으며, 선행연구를 종합하여 다음과 같이 용어에 대한 조작적 정의를 내렸다.

성찰

자신의 경험이나 행동, 자신이 처한 문제 상황에 대하여 주의 깊게 관찰하고, 새로운 이해를 위해 지속적으로 탐구 및 평가하는 과정을 말한다(Boud et al., 1985; Kolb, 1984; Schön, 1983; Mezirow, 1991).

역량

업무에서 효과적이고 우수한 성과를 산출하는 개인의 총체적 능력을 말한다(Boyatzis, 1982; Parry, 1996; Spencer & Spencer, 1993).

성찰역량

성찰과 역량의 정의를 토대로 성찰역량은 기업 현장에서 효과적으로 성찰을 가능하게 하는 개인의 총체적 능력이라고 정의하였다.

II. 이론적 배경

이 장에서는 성찰역량 척도 개발 연구를 수행하게 된 이론적 근거에는 어떠한 것들이 있는지 선행연구에 대해 개관하고자 한다. 1절에서는 성인학습과 성찰의 관계를 고찰함으로써 학습을 추동하는 핵심기제로서의 성찰의 중요성에 대해 살펴보았다. 2절에서는 성찰의 개념을 검토하였다. 3절에서는 역량의 개념을 살펴본 후, 성찰역량의 개념을 정리하였다. 4절에서는 성찰 및 성찰역량과 관련된 척도들을 고찰함으로써 성찰역량 구성요인을 이해하는 배경을 마련하였다.

1. 성인학습과 성찰

가. 경험학습과 성찰

인간은 생활 속에서 외부세계와의 접촉을 통해 느끼고 체험하는 가운데 새로운 것을 인식하고 이러한 경험을 통해서 성장한다(김형식, 이희수, 2009). 경험은 성인의 지적 성장을 가져오는 중요한 학습자원이며(Knowles, 1980; Lindeman, 1926), 살아있는 교과서와도 같다(Lindeman, 1926).

성인의 경험을 통한 학습을 논의하기 위해 먼저 Dewey의 경험교육론을 살펴볼 필요가 있다. Dewey(1916)는 교육을 ‘경험의 끊임없는 재구성’이라는 개념으로 보았다. Dewey는 진정한 교육이 경험을 통해 이루어진다고 보지만, 그러나 모든 경험이 교육적인 것이라 보지는 않았다(Dewey, 1916; 1938). 교육이 예외 없이 경험을 통해 이루어지는 것이기는 하지만 경험들 각각에는 가치의 구분이 존재한다는 것이다. 어떤 경험은 선행경험과 후속되는 경험이 서로 관련을 맺어 계속적으로 확장 및 통합되면서 개인과 환

경을 변화시키는 특성을 갖는 반면, 어떤 경험은 후속되는 경험의 성장을 억제하거나 왜곡되는 결과를 가져오는 특성을 갖는다(김병길, 송도선, 1995; 정정철, 2011). Dewey는 전자의 경험을 교육적 경험, 후자의 경험을 비교육적 경험이라 보았다(Dewey, 1916). 즉, 교육적 경험은 과거, 현재 경험과 미래 경험 사이의 활발한 상호작용이 일어나 후속되는 경험의 문제해결로 이어질 수 있는 가치있는 경험이지만, 비교육적 경험은 무의미하게 남아 있어 경험의 누적에 도움이 되지 못하는 경험이라고 할 수 있다. Dewey가 말하는 ‘경험의 끊임없는 재구성’은 곧 교육적 경험을 의미하며, 이는 개인의 과거 경험으로 구성된 지식, 기술, 신념, 태도, 능력, 사상 등이 새로운 경험과의 상호작용 하에 지속적으로 변화한다는 것을 뜻한다.

어떤 경험이 교육적 경험으로 되기 위해서는 성찰이 중요하다. Dewey는 성찰 개념을 ‘성찰적 사고(reflective thinking)’라는 용어로 최초 사용하였는데, 성찰적 사고를 통해 원인과 결과(cause and effect), 행동과 결과(activity and consequence) 사이에 정확하게 무엇이 있어서 양자를 연결해주는지 분석할 수 있기 때문에 중요하다고 보았다(Dewey, 1933). 이는 마음 속 떠오르는 모든 생각이나 사고와 구분된다(Dewey, 1933). 단순히 떠오르는 사고는 행동과 결과 사이의 관계를 세밀하게 파악하지 못하기 때문에, 만약 환경이 변한다면 어떤 특정한 결과를 기대했던 행동은 제 역할을 하지 못하게 될 수도 있다(정정철, 2011). 그러나 원인과 결과, 행동과 결과 사이의 관계를 정확하고도 세밀하게 분석할 수 있는 경우에는 환경의 변화에 유연하게 대처하여 원하는 결과를 얻을 수 있는 행동의 선택이 더욱 정확해질 수 있을 뿐만 아니라, 기대하는 결과가 도출될 수 있도록 주어진 조건이나 환경을 변화시킬 수도 있다는 것이다(정정철, 2011). 결국 성찰적 사고의 작용으로 인해 어떤 경험이 교육적 경험으로 바뀌게 되는 것이다.

Dewey의 경험교육론 이후 대표적으로 성인의 경험학습이론을 주장한 학자로는 Kolb(1984)와 Jarvis(1987)가 있다. Kolb(1984)의 경험학습이론은 성인이 학습하는 과정에 중점을 두고 있다. 그는 학습은 언제나 결과가 아닌 과정이라고 보았으며, 지속적인 경험의 재구성을 통해서 발전한다고 보

았다. 학습을 “경험의 변형을 통한 지식의 창조과정”이라고 정의하였으며 (Kolb, 1976; 1984), 학습과정은 네 단계 주기의 순환 과정으로 ①실제적으로 경험하는 구체적 경험(concrete experience) → ②다양한 관점에서 경험을 반추하는 성찰적 관찰(reflective observation) → ③성찰적 관찰을 이론으로 통합시킬 수 있도록 일반화하고 원리를 창출하는 추상적 개념화(abstract conceptualization) → ④학습한 것을 다른 구체적인 상황에 검증하는 행동적 실험(active experimentation)으로 이루어진다고 정리하였다 (Kolb, 1984). Kolb(1984)는 이러한 학습과정이 네 지점 중 한 곳에서 시작될 수 있고 계속적인 나선형 과정으로 발전해 가며, 시작지점은 그 상황이나 사람에 따라 달라질 수 있다고 보았다. 그러나 주목해야 할 점은 의미 있는 학습을 위해서는 네 단계 모두를 거치는 것이 필수적이라는 것이다 (Kolb, 1984; 정민승, 2007 재인용).

그렇기 때문에 경험학습이론에서 하나의 경험이 의미 있는 학습으로 이어지기 위해서 성찰은 필수적이다. Kolb(1984)의 이론에서 성찰은 ‘성찰적 관찰’이라는 용어로 사용되는데, 다양한 관점에서 객관성과 신중한 판단력을 가지고, 경험(개념과 상황)을 관찰하여 그 의미를 이해하는 과정을 말한다. Kolb(1984)는 경험을 세심하게 관찰하는 성찰적 관찰 과정이 있어야 인지적 학습과 성장이 가능하다고 보며, 이는 앞서 Dewey(1933)가 이야기한 교육적 경험을 이끄는 성찰적 사고의 작용과 그 맥을 같이 한다고 볼 수 있다.

Kolb(1984)가 경험학습의 과정을 개인적인 차원에서 보았다면, 반면에 Jarvis(1987)는 학습이 사회적 맥락에서 이루어진다고 보았다. 이에 성인학습에서 성찰의 중요성은 더욱 강조되었다. Jarvis(1987)는 Kolb(1984)의 학습 순환 과정이 사회적 맥락을 무시하고 인간 학습의 복잡한 사회적 과정을 반영하기에는 너무 단순하다고 비판하며, Kolb(1984)의 이론을 확대·발전시켰다. 구체적으로 살펴보면, Jarvis(1987)는 인간은 외부 세계와 상호작용을 통해 존재한다고 하였다. 인간은 사회적 맥락 속에 존재한다는 것이다. 이에 그는 학습이 일어나는 과정에 사회적 상황이 중요하며, 사회적 상

황에서의 경험은 주관적이라 보았다. 인간은 어떠한 상황을 같은 방식으로 인지하지 않을 수 있고, 같은 방식으로 정의하지 않을 수 있으며, 같은 방식으로 경험하지 않을 수 있다는 것이다(Jarvis, 1987). 다시 말해, 인간은 상황을 인지할 때, 기존에 갖고 있던 지식 혹은 동기에 영향을 받는데, 같은 상황일지라도 경험이 다르게 되며, 심지어 같은 경험을 할지라도 전혀 다른 의미를 부여하게 된다는 것이다(Jarvis, 1987). 따라서 사회적 상황에서의 경험이 학습으로 이어지기 위해서는 인간이 주관적으로 경험에 의미를 부여하는 과정이 필요하며, 이는 성찰을 통해 가능하다고 본다. 그에 의하면 성찰은 사회적 실재에서의 경험과 개인을 매개하는 역할을 한다는 점에서 중요하다. 개인은 다른 사람(사회적 맥락)으로부터의 피드백을 통해 학습하는데, 이 때 다른 사람의 피드백을 성찰하여 자신의 행동을 재조정한다는 것이다. 그렇기 때문에 Jarvis(1987)는 Kolb(1984)가 말하는 추상적 개념화의 역할을 중요하게 여기지 않는다.

Jarvis(1987)에게 경험이란 인간에게 생기는 그 어떠한 것으로 보통 의식이 있는 생활의 결과로 나타나는 것이며, 이에 대한 반응이 학습으로 나타난다고 보았다(권두승, 2000). 그는 일찍이 Dewey(1916)가 말한 비교육적 경험조차도 학습경험에 해당된다고 여겨, 무학습(non-learning), 무성찰학습(non-reflective learning), 성찰학습(reflective learning) 단계로 구분하여 학습과정 모형을 설명하였다. 무학습 단계에서는 개인은 기계적 방식(예전에 일했던 방식으로 다시 일하는 것)으로 반응할 수 있기 때문에, 개인은 이미 기존의 것에 몰두하게 되거나 학습할 기회를 거부하게 된다. 무성찰학습 단계는 전의식 상태(개인이 무의식적으로 무언가 내면화 하는 것)로, 개인은 학습할 때까지 새로운 기술을 연습할 수 있으며, 또는 학습자가 그에 대해 이미 배웠으므로 후속 단계에서 그것을 대체할 수 있게 되는 정보를 습득하는 것을 말한다. 성찰학습은 고차원적인 학습 단계로 보다 많은 참여를 요구하며, 학습되고 있는 것에 대해 생각하는 심사숙고, 성찰적 실천, 경험학습을 말한다(Jarvis, 1987; 이희수, 정미영, 2010 재인용). 이처럼 Jarvis(1987)의 이론에서도 성찰은 경험을 높은 수준의 학습으로 전환시키

기는 데에 필수적인 매개역할을 한다는 점을 알 수 있다.

나. 전환학습과 성찰

성인학습에서의 성찰은 Freire, Habermas, Kuhn의 영향을 받은 Mezirow(1978)의 전환학습이론(transformative learning)에서도 중요하게 논의되었다. 전환학습을 정의하면 “미래의 행동에 대한 안내 지침으로써 자신의 경험의 의미를 새로운 또는 수정된 해석으로 구성하기 위해 기존의 해석을 활용하는 과정”이라고 볼 수 있다(Mezirow, 1978; Mezirow & Associates, 2000). 다시 말해, “우리가 당연한 것으로 여겨 무비판적으로 받아들이던 준거 틀(의미관점, 마음의 습관, 마음가짐)을 보다 포용적이고, 차별화되고, 열려있고, 정서적으로 변화할 수 있고, 성찰적인 것으로 전환하는 과정을 말하며, 그 결과보다 진실되고 정당화된 행동지침으로 증명될 믿음과 의견을 생성하게 하는 것”을 말한다(Mezirow, 1978; Mezirow & Associates, 2000). 쉽게 정리하면 학습자가 지금까지 가져온 자신의 생각, 가정에 대해 비판적으로 사고하게 되면서 일어나게 되는 관점의 전환(세계관의 변화)(perspective transformations)를 말한다. 이를 통해 학습자는 기존에 사회화, 순응화, 교육을 통해 얻어진 왜곡된 의미를 새롭게 재형성하게 되는 것이다.

이러한 맥락에서 볼 때, Mezirow의 전환학습은 특히 학습을 사회적 변화와 연결시키는 개인의 인식 전환 및 관점 전환을 강조한다(정미영, 2012). 왜냐하면, 전환학습은 Freire를 중심으로 한 급진주의 교육이론의 영향을 받았기 때문이다. 이들은 학습자들이 자신의 경험에 대해 비판적으로 분석하고 의문을 제기하는 성찰적 사고와 실천(praxis)을 통해 개인적인 의식화(conscientization)와 해방(emancipation), 그리고 사회적 변혁(reform)이 일어나는 것을 교육의 목적으로 보고 있는데, 전환학습은 이러한 교육목적과 맥락을 같이 한다. Freire(1970)에게 의식화는 학습자의 비판의식의 각성을 고양시키는 것으로서, 그는 의식화 또는 해방을 위해 학

습자는 그들이 처해있는 세계 속에서 억압적인 구조를 인식하고, 세계를 변화시키기 위해 행동, 성찰, 실천의 조화가 필요하다고 주장하였다. 이 때 성찰은 내성적 성찰이 아니라 변화지향적인 성찰을 의미하며, 이는 ‘학습자가 지금까지 가져온 생각, 가정을 의문시하고 재평가’하는 비판적 성찰 개념과도 같다(Mezirow, 1998; 안동윤, 2006 재인용).

따라서 전환학습에서 비판적 성찰은 핵심적이다. 비판적 성찰은 이전의 학습으로 인한 기존의 가정·전제의 타당성에 대해 도전하는 것을 의미하여, 가정 성찰(premise reflection)이라고 부르기도 한다(Mezirow, 1990). 비판적 성찰은 일종의 이데올로기적 비평에 가깝고(Taylor, 2008; 2009), 사회적 측면의 권력관계를 인식하는 것이기에, 본질적으로 도덕적이며 기술적인 문제제기라고 볼 수 있다(Reynolds, 1999a; 1999b). 이러한 비판적 성찰은 한 개인을 관념의 속박(constraints)으로부터 해방시키고, 지금까지 풀리지 않던 의문에 대해 새로운 세계관을 열어주며, 의미(meaning)를 구조화하게 하기 때문에 성인학습에서 매우 중요하다고 볼 수 있다(Mezirow, 1990; Fleischer, 2006; 최지원, 2012 재인용).

한편, 이희수와 정미영(2010)은 경험학습이론, 전환학습이론 등 성인학습이론을 고찰하여 성찰 및 비판적 성찰 개념의 이론적 계보를 탐구하였는데, 그 결과 Lewin(1951)의 변화 단계인 해빙-이동-재결빙 단계를 적용하여 크게 세 가지 접근으로 구분하여 분석하였다(<표 II-1> 참고). 그들은 성인학습이론에서의 성찰과 비판적 성찰은 초기 개인의 심리학적 문제에 초점을 둔 성찰에서 점차적으로 사회문화적 관점으로의 이동을 통해 개인이 처한 사회 맥락에서의 학습과, 학습을 통한 해방으로서의 비판적 성찰을 강조하는 흐름으로 이어진다고 보았다. 즉, 경험학습이론은 성찰을 심리학적 접근에서 이해하는 것이며, 비판이론의 영향을 받은 전환학습이론은 성찰을 사회학적 접근에서 이해하는 것이라고 볼 수 있다. <표 II-1>과 같이 두 학습이론은 성찰을 다소 상이한 접근에서 이해하고 있다. 하지만, 표의 내용을 통해 공통적으로 두 학습이론과 성찰 또는 비판적 성찰 개념은 매우 밀접한 관계를 맺고 있음을 확인할 수 있다.

<표 II-1> 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 및 개념적 본질 요약

구분	해빙 단계	이동 단계	재결빙 단계
성인학습에의 접근	심리학적 접근	심리학적 접근+ 사회학적 접근	사회학적 접근
이론	경험학습이론, 상징적 상호작용론	전환학습이론	비판이론, 비판적 교육학
학자	Dewey, Lindeman, Kolb, Jarvis	Mezirow	Habermas, Freire, Mezirow
초점	개인중심	개인중심+ 사회적 맥락	사회적 맥락
성찰목적	문제해결	의사소통, 자기성찰	비판적 성찰, 해방적 성찰
성찰대상	개인의 경험	개인의 경험 및 타인의 공유된 경험	집단/조직의 사회문화적, 역사적 경험
성찰결과	새로운 지식 이해 및 개인의 지식 획득	사회적 맥락에서 타인과의 의사소통(담화)을 통한 의미 구성, 자기성찰	비판적 문제제기를 통한 의식화, 해방
성찰이유	개인 성장, 발달	개인의 전환, 성장 및 사회적 변화와의 연계	이데올로기 비판, 의식화
성찰과정	학습, 사고(thinking) 중심	의사소통 중심	해방적 실천 중심

*출처: 이희수·정미영(2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. **한국교육**, 37(4), p. 121-148.

다. 일터학습과 성찰

일터맥락에서 학습은 개인학습과 조직학습 두 가지로 구분하여 살펴보고자 한다. 개인학습에서 성찰은 개인이 직무를 수행함에 있어 마주치는 문제를 해결하거나, 또는 암묵적 지식을 생성하는 것과 관련이 있으며(Schön, 1983), 조직학습에서 성찰은 조직의 가치를 변화시키거나 분석하는 것과 관련이 있다(Argyris, 1977; Argyris & Schön, 1996). 앞 항에서 설명한 내용과 연결지어 보면, 개인학습은 경험학습 이론과 관련이 있으며 조직학습은 전환학습 이론과 관련이 있다.

먼저 개인학습에서의 성찰을 설명하기에는 Schön(1983) 이론이 강력하다. Schön(1983)은 실천현장 전문가들의 학습과정에서 나타나는 성찰에 관심을 가졌다. 그는 실천 맥락에서 전문가들이 어떻게 전문성을 개발하는지에 대해 주목한 결과, 성찰이 전문가들 암묵지 획득의 핵심적인 요소라는 것을 밝혔다. 즉, Schön(1983)은 현장에서 성찰을 수행하는 ‘성찰적 실천가(the reflective practitioner)’만이 전문가로 성장할 수 있다고 보았다. 이러한 Schön(1983)의 성찰은 Dewey(1933)의 성찰적 사고 개념을 토대로 하며, “자신의 행위에 대해 스스로 질문하고 숙고함으로써 현실적 문제 상황에 필요한 지식과 이론을 정립해 나가는 과정”이라고 정의된다.

Schön(1983)의 성찰 개념은 현장에서 즉각적으로 성찰하는 ‘행위 중 성찰(reflection-in-action)’과 지나간 일을 소급적으로 성찰하는 ‘행위 후 성찰(reflection-on-action)’로 구분되는데, ‘행위 중 성찰’은 현재의 실행 과정을 수정하기 위해서 계획의 점검, 수정을 하는 인지적 사고과정을 말하며, ‘행위 후 성찰’은 실행을 마친 후 미래의 실행에 대비하여 실행결과에 대해 반성하고 평가하는 사고과정을 말한다(Schön, 1983). 그는 특히 즉석에서의 행동 계획을 통해 변화를 가져올 수 있는 행위 중 성찰이 중요하다고 강조한다.

‘행위 중 성찰’을 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 현장의 실천가는 무의식적으로 일상화된 행위를 하며, 이러한 행위 속에는 암묵적 앎, 즉 ‘행

위 중 앎(knowing-in-action)'이 녹아있다. 실천가의 행위가 예상된 결과를 가져왔을 때 실천가는 그 행위에 대해 그리고 그 행위 속에 녹아있는 암묵적 앎에 대해 다시 생각하지 않는다.

그러나 실천가의 일상화된 행위가 예상하지 않은 결과를 가져올 때가 있다. 그것이 원하지 않은 결과이든 좋은 결과이든 실천가는 예상하지 않은 결과에 놀라게 되며, 이러한 놀람이 성찰로 이어지게 된다. 성찰을 통해 행위 그 자체, 그리고 행위 기저에 있는 행위 중 앎에 대해 문제제기를 하게 되는 것이다. 따라서 실천가는 놀람의 경험을 가져온 행위 기저에 있는 암묵적 앎을 표면화하고, 이를 비판적으로 고찰함으로써 자신의 앎을 재구성한다. 행위 중 앎을 재구성함으로써 실천가는 새로운 앎을 형성하게 된다.

행위 중 성찰은 이것으로 끝나지 않으며, 즉석 실험(on-the-spot experiment)의 과정을 거친다. 실천가가 행위 중 앎을 표면화하고 비판하고 재구성하여 형성한 앎은 감정적인 것이기 때문에, 새로운 감정적 앎을 즉석에서 실천에 옮겨 행위를 통해 검증한다. 즉, 실천가의 실천은 감정적 앎에 대한 실험이 되는 것이다. 이 실천 행위가 예상된 결과를 가져오면 새로운 감정적 앎은 실천 행위를 통해 검증된 새로운 실천적 앎이 되고, 이 새로운 실천적 앎은 실천가의 행위 속에 자연스럽게 녹아 결국 다시 행위 중 앎이 된다. 그러나 만약 실천 행위가 예상하지 못한 결과를 가져오면 다시 행위 중 성찰의 초기과정으로 되돌아가게 된다.

정리하면, 행위 중 성찰 개념은 앎과 행위의 상호작용을 강조한다. 성찰은 그저 행위를 돌이켜 살피는 것이 아니라, 행위 기저의 앎을 비판적으로 재구성하여 이를 행위로 옮겨 검증하는 것이다. 새로운 앎은 행위의 변화를 낳고 새로운 행위는 행위 중 앎의 변화를 낳는다. 이러한 행위 중 성찰을 통해 실천가는 암묵적 지식을 형성, 발전시키게 되는 것이다. 결국 행위 중 성찰을 할 수 있는 성찰적 실천가만이 전문가로 성장한다(Schön, 1983). 그렇기 때문에 개인이 일터에서 전문가로 성장하기 위해서는 성찰이 필수적이다. 특히, 행위 중 성찰은 개인으로 하여금 이론적 지식과 구분되는 암묵적 지식의 획득을 가능하게 함으로써 직무에서 마주한 새로운 문제의 해

결에 도움을 주기 때문에 더욱 요구된다.

다음으로, 조직학습에서 성찰은 주로 조직학습에서의 비판적 성찰에 초점을 두고 논의되어 왔다(Argyris, 1977; Argyris & Schön, 1996). Argyris와 Schön(1996)은 비판적 성찰을 하는 개인의 학습으로부터 출발하여, 개인의 학습이 조직의 학습을 달성하고 궁극적으로 조직의 성장 및 생존능력을 달성하는 것을 설명하였다. 즉, 여기서 말하는 조직학습은 ‘조직 내부의 문제를 찾고 조직이 환경에 적합할 수 있도록 방법론을 모색하는 과정이며, 조직과 환경 간의 부조화를 야기할 수 있는 환경적 변화를 찾아내어 문제에 대한 해결책을 결정하며, 환경변화에 어떻게 적응할 수 있는가를 발견하는 것’으로 정의된다(Marquardt & Reynolds, 1994; Argyris & Schön, 1997; 오을임 외, 2002). 조직 내 개인의 끊임없는 학습에 의해 수행되는 동시에, 개인의 사고를 넘어 다양한 조직 환경을 둘러싼 개인학습의 총체가 조직학습인 것이다(최지원, 2012).

Argyris(1977)은 조직학습을 정의하길, ‘결함(error)을 감지하고 수정하는 과정’이라고 보았다. 여기서의 결함은 학습(learning)을 방해하는 모든 종류의 지식(knowledge)이나 인지(knowing)를 말한다. 결함이 발견되었을 때 개인이 취할 수 있는 과정은 두 가지가 있는데, 이것이 바로 단일고리학습(single-loop learning)과 이중고리학습(double-loop learning)이다. 단일고리학습 관점에서는 결함은 수정되어야 하는 것이고, 이와 관련된 조직의 정책이나 절차를 수정 및 보완하는 것에 초점을 두고 있다. 이중고리학습 관점에서는 결함의 탐지뿐만 아니라 결함을 유발하게 한 조직 기저의 정책, 목적, 프로그램, 가치에 대한 근원적인 물음을 하는 데에 초점을 두고 있다. 제품 뿐만 아니라 조직의 목적과 가치, 정책에 대하여 근원적 물음을 던지는 두 차원의 비판적 성찰을 하기 때문에 이중고리학습이라 불린다.

조직의 성장과 발전을 위해 비판적 성찰을 통한 이중고리학습은 중요하지만 조직에서 비판적 성찰을 실현하는 것은 어렵다(van Woerkom, 2004; 최지원, 2012). 왜냐하면 지금까지 지속해왔던 조직의 규범과 가치, 프로그램에 대해 근원적인 물음을 한다는 것은 상당한 두려움과 불안감을 동반하

기 때문이다. 조직 입장에서는 오히려 이러한 사람을 문제유발자(trouble makers)로 여기기도 한다. 하지만 장기적으로는 이중고리학습이 조직의 혁신을 가져오는 등 성과 향상에 기여하기 때문에(West, 2000), 경영진들은 비판적 성찰의 중요성을 인식하고 관심을 가질 필요가 있다(최지원, 2012).

결국 일터에서의 비판적 성찰 즉, 조직학습을 위한 비판적 성찰은 조직의 가치를 변화시키거나 분석하는 것에 초점을 둔다. 그렇기 때문에 조직의 성장 더 나아가 혁신을 위해서는 비판적 성찰이 필수적이다. 물론 실제 비판적 성찰의 실현은 어렵지만, 조직의 혁신을 위해 비판적 성찰은 문제 해결 기능을 하는 성찰과 더불어 반드시 촉진될 필요가 있다.

2. 성찰의 개념

성찰의 개념은 크게 성찰의 정의, 성찰 과정, 성찰의 유형 및 수준, 성찰의 특징 및 관점으로 구분하여 살펴보고자 한다.

가. 성찰의 정의

성찰은 한자로 살필 성(省), 살필 찰(察)로, ‘작은 것을 살핀다’라는 뜻을 가진다. 사전적 의미를 보면, ‘①자기의 마음을 반성하고 살핌’, ‘②고해 성사 전에 자신이 지은 죄를 자세히 생각하는 일’을 뜻한다(국립국어원, 2017). 영어로는 reflection으로, ‘뒤, 뒤로’를 뜻하는 re와 ‘구부리다, 향하다’를 뜻하는 flectere의 결합어로, 라틴어 reflectere를 기원으로 한다(Bengtsson, 1995; 최지원, 2012 재인용). 이는 ‘뒤를 향하다’라는 뜻을 가져, ‘①(거울 등에 비친)상’, ‘②(빛, 열, 소리 등의) 반사’, ‘③(상태·속성 등의) 반영’, ‘④심사숙고’, ‘⑤(특정 주제에 대해) 반영된 생각’, ‘⑥(어떤 것에 대한) 설명’ 등의 다양한 의미를 지닌다(Oxford Advanced Learner’s English-Korean Dictionary, 2017).

성찰에 대한 학자들의 개념과 정의는 다양하지만 교육학에서 성찰의 개념은 Dewey(1933)의 ‘reflective thinking’으로부터 출발한다는 데 재론이 없다(Peltier et al., 2005). 그는 1909년에 저서 「How We Think」를 처음 출판하였고, 1933년에 개정판을 출판하였는데, 이 때, 개정판의 부제를 “A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process”으로 발표하여, 최초로 성찰적 사고(reflective thinking)를 개념화하였다. 그러나 Dewey(1933) 이후의 학자들은 자신의 연구 맥락에 맞게 용어를 성찰적 사고, 성찰적 실천, 비판적 성찰 등 다양하게 사용하고 있기 때문에, 일관된 정의는 찾아보기 어렵다(Brooks, 1999; Rodgers, 2002; Moon, 1999; van Woerkom, Nijhof, & Nieuwenhuis, 2002).

앞 절에서 언급한 바 있는 Dewey(1933)의 성찰적 사고는 “어떤 신념이나 지식에 대한 근거를 가지고 그 원인이나 궁극적인 결과를 적극적이고, 끊임없이, 그리고 주의 깊게 고려하는 것”이라고 정의된다(Dewey, 1933, p. 9). 그는 성찰적 사고 단계를 문제직면, 자료수집, 가설형성, 가설수정, 가설검증 5가지 단계로 구분하였으며, 마치 머리 속에서 진행되는 과학적인 논증과 같다고 보았다. 이에 성찰적 사고는 과학적 사고로 해석되기도 한다(이홍우 역, 1996; 정회욱 역, 2011),

이후 Schön(1983)은 Dewey(1933)의 성찰적 사고 개념을 전문성과 전문가 교육이라는 주제와 연결시켰다. 그는 현장의 전문가들은 “자신의 행위에 대해 스스로 질문하고 숙고함으로써 현실적 문제 상황에 필요한 지식과 이론을 정립해 나가는 과정”인 성찰을 수행한다고 하였으며(Schön, 1983; 김진숙, 2005; 정영란, 2003 재인용), 이들을 ‘성찰적 실천가(the reflective practitioner)’라고 개념화하였다(p. 14 참고). 그리고 Schön(1983)은 성찰을 현장에서 즉각적으로 성찰하는 ‘행위 중 성찰(reflection-in-action)’과 지나간 일을 소급적으로 성찰하는 ‘행위 후 성찰(reflection-on-action)’ 두 개념을 구분하여 제시하였는데, 그 중 행위 중 성찰이 중요하다고 강조한다. 행위 중 성찰은 문제 상황에서 요구되는데, 전문가들이 기존에 보유한 지식이 맞지 않을 경우 기존의 것을 부정하고 새로운 가설을 설정하여 즉석에

서 실험한 결과, 새로운 암묵지를 형성하여 전문성을 개발할 수 있기 때문이다.

Dewey(1933)와 Schön(1983)은 모두 성찰을 문제 상황의 해결을 위한 사고라고 본다. 하지만 Dewey(1933)가 말하는 성찰적 사고는 문제 해결을 위해 기존의 신념과 지식을 명확히 규명하고 이를 논리적으로 해석하는 과정이라면, 반면에 Schön(1983)의 행위 중 성찰은 문제 상황을 어느 순간 갑자기 다른 관점에서 보게 되는 비논리적이고 직관적인, 예술적 인식과정이라는 점에서 차이가 있다(서경혜, 2005a; 2005b).

Kolb(1984)가 경험학습 순환 과정 중 한 단계로 성찰적 관찰을 제시하였으나(p. 9 참고), 성찰의 개념을 발전시키지는 못했다. 그러나 경험학습 이론가들 중 몇몇 학자들은 성찰 개념의 중요성을 강조하며 개념의 확장에 기여하였다(Boud, Keogh, & Walker, 1985; Boyd & Fales, 1983; Moon, 1999). Boyd와 Fales(1983)은 성찰을 “경험에 의해 발생한 문제를 내부적으로 조사하고 탐구함으로써, 자신에 대한 의미를 생성하고 명확히하여 개념적 관점을 바꾸는 과정”이라고 정의하였다(Boyd & Fales, 1983, p. 100). 이들이 정의한 개념은 Schön(1983)이 제시한 성찰의 정의와 그 맥을 같이 한다(Kember et al., 2000). 이어서 Boud와 동료들(1985)은 다른 학자들과 다르게 성찰을 지적인 활동임과 동시에 정서적인 활동임을 주장하였다. 그는 성찰을 “개인이 경험을 탐구하여 새로운 이해와 인식을 이끄는 지적이고 정서적인 활동”이라고 정의하였다(Boud et al., 1985, p. 19). Moon(1999)은 기존 학자들의 성찰 개념을 종합하여 정의하였는데, “분명한 해결책이 없는 비교적 복잡하거나 구조화되지 않은 아이디어에 대해 목적/예상결과를 가지는 정신처리의 한 형태”라고 정의하였다(Moon, 1999).

한편, Mezirow(1991)은 전환학습이론에서 성찰을 “경험을 해석하고 의미를 부여하기 위해 우리가 노력한 내용, 과정, 또는 가정을 비판적으로 평가하는 과정”이라고 정의하였다(Mezirow, 1991, p. 105). 이상 살펴본 주요 학자들의 정의를 정리하면 다음 <표 II-2>와 같다.

<표 II-2> 주요 학자별 성찰의 정의

연구자	정의
Dewey(1933)	어떤 신념이나 지식에 대한 근거를 가지고 그 원인이나 궁극적인 결과를 적극적이고 끊임없이, 그리고 주의 깊게 고려하는 것
Schön(1983)	자신의 행위에 대해 스스로 질문하고 숙고함으로써 현실적 문제에 필요한 지식과 이론을 정립해 나가는 과정
Boyd & Fales (1983)	경험에 의해 발생한 문제를 내부적으로 조사하고 탐구함으로써, 자신에 대한 의미를 생성하고 명확히하여 개념적 관점을 바꾸는 과정
Boud et al(1985)	개인이 경험을 탐구하여 새로운 이해와 인식을 이끄는 지적이고 정서적인 활동
Moon(1999)	분명한 해결책이 없는 비교적 복잡하거나 구조화되지 않은 아이디어에 대해 목적/예상결과를 가지는 정신처리의 한 형태
Mezirow(1991)	경험을 해석하고 의미를 부여하기 위해 우리가 노력한 내용, 과정, 또는 가정을 비판적으로 평가하는 과정

성찰 정의들의 공통점을 살펴보면, 성찰은 ‘경험’(Boud et al., 1985; Dewey, 1933; Mezirow, 1991), ‘행위’(Schön, 1983), ‘문제’(Boyd & Fales, 1983), ‘아이디어’(Moon, 1999)에 대해 ‘질문하고 숙고함’(Schön, 1983)과 동시에 ‘주의 깊게 고려’(Dewey, 1933), ‘관찰’(Kolb, 1984)하거나 ‘탐구’(Boud et al., 1985; Boyd & Fales, 1983)해야 함을 알 수 있다. 이를 통해 경험을 평가하거나(Mezirow, 1991) 또는 관점을 바꾸어 새로운 지식과 이론을 정립해 나가는 것이라고 볼 수 있다(Boud et al., 1985; Boyd & Fales, 1983; Schön, 1983). 결국 성찰은 ‘자신의 경험이나 행동, 자신이 처한 문제 상황에 대하여 주의 깊게 관찰하고, 새로운 이해를 위해 지속적으로 탐구 및 평가하는 과정’이라고 정의해 볼 수 있다.

나. 성찰 과정

교육학에서 성찰은 “경험과 학습을 연결해주는 다리(bridge)” 역할을 하여(Garrick, 1998, p. 24), 효과적인 학습을 이끄는 핵심적인 사고과정으로 간주된다(Lindeman, 1961).

먼저, 성찰을 최초로 개념화한 Dewey(1933)는 성찰의 과정을 문제직면, 자료수집, 가설형성, 가설수정, 가설검증 5가지 단계로 구분하여 설명하였다(Dewey, 1933; 이희수, 정미영, 2010 재인용). 첫 번째는 문제에 직면하는 단계이다. 아직 결론이 없고 모든 것이 모호하고 불분명한 상태로 인해 당혹감을 느끼고 혼란에 빠져 있는 단계다. 두 번째는 현재 사태를 조사하는 것으로, 현재 문제가 되는 것의 성격을 분명하게 규정하기 위하여 모든 자료를 수집하고 세밀하게 조사한다. 세 번째는 가설을 형성하는 단계이다. 주어진 요건들에 대해 잠정적으로 해석을 내리고 그것이 가져올 결과를 추측하고 예견해 본다. 네 번째는 가설의 수정으로, 세 번째 단계에서 수집한 자료와 사실들에 맞도록 잠정적인 가설을 더 정확하고 일관성 있게 다듬는다. 다섯 번째는 수집된 가설을 기초로 하여 실제로 행동에 옮겨봄으로써 가설을 검증한다. 이 단계를 그림으로 나타내면 다음 [그림 II-1]과 같다.

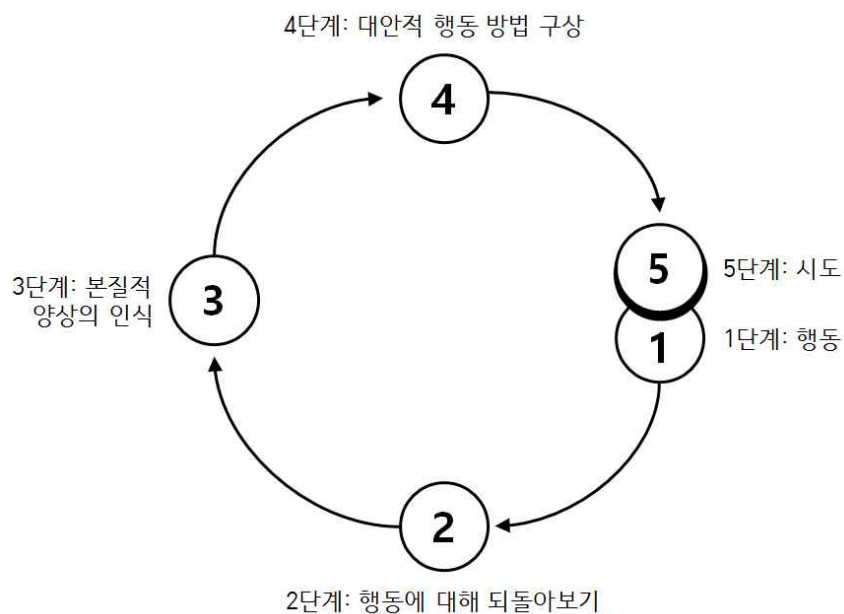


[그림 II-1] Dewey(1933)의 5단계 성찰 과정

Dewey(1933)에 의하면 이러한 성찰 과정은 실제 적용 상황에서 각각 단계들 중 두 단계가 중첩될 수도 있고, 어떤 단계는 그냥 통과될 수도 있다. 또 어떤 경우에는 한 단계에 의존할 수 있는 경우도 있으며, 문제가 복잡한 경우에는 특정 단계가 크게 확대되어 그 곳에 이 다섯 단계 모두를 포함할 수도 있다(Dewey, 1933; 노진호, 1998 재인용). 즉, 성찰의 5가지 단계는 고정적으로 연속되어 일어나는 것이 아니라 단지 성찰의 필연적 특징들이 개괄적으로 나타나는 것으로 볼 수 있다.

Schön(1983)은 성찰을 행위 중 성찰(reflection-in-action)과 행위 후 성찰(reflection-on-action) 두 가지로 구분하였는데(p. 14 참고), 그 중 ‘행위 중 성찰’은 무언가를 실행하면서 그 행위에 대해 생각하는 것을 말한다(Schön, 1983). 행위 중 성찰 단계는 놀람(surprise), 암묵지 기반 문제제기, 즉석 실험(on-the-spot experiment)이다(p. 14~15 참고).

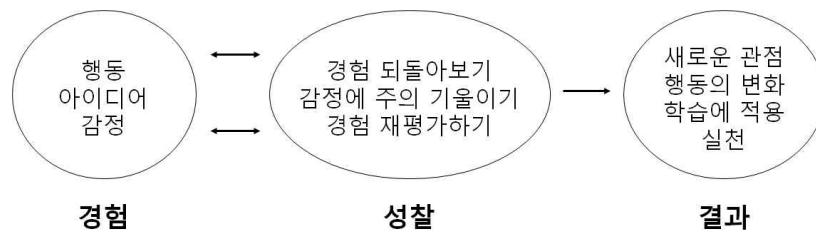
Schön(1983)의 성찰 과정에 기반을 두어 Korthagen(1985)은 성찰의 순환 과정을 모형화하였다. 그는 ALACT 모형을 개발하였는데, 각각 5가지 단계의 첫 번째 영어 철자를 본떠 만든 것이다(조덕주 외 역, 2007). 5가지 단계는 행동(Action), 행동에 대해 되돌아보기(Looking back on the action), 본질적 양상의 인식(Awareness of essential aspects), 대안적 행동 방법 구상(Creating alternative methods of the action), 시도(Trial)로 구분되며, 이 때, 시도는 행동으로 다시 돌아가 성찰의 과정이 순환한다.



[그림 II-2] Korthagen(1985)의 ALACT모형

*출처: 조덕주 외 역 (2007). **반성적 교사교육: 실제와 이론**. 서울: 학지사. p. 97.

Schön(1983)과 Korthagen(1985)이 성찰 과정에 행동을 포함시켰다면, Boud와 동료들(1985)은 성찰과 행동을 분리하여 경험이 먼저 앞서고 성찰이 뒤따르고 그 뒤에 행동이라는 결과가 있다고 하였다. Boud와 동료들(1985)은 경험과 성찰과 행동은 서로 순환적이지만 각각 별개로 일어난다고 보았다는 점에서 Schön(1983)이나 Korthagen(1985)과 차이가 있다. 경험 중에 일어나는 성찰은 사실상 경험을 중단하고 일어나는 것이며 이 과정이 학습상황이 되는 것이라 보았다. Boud와 동료들(1985)이 제시한 성찰은 세 단계로 나눌 수 있는데, 첫 번째는 경험을 되돌아보는 것(Returning to experience), 두 번째는 감정에 주의를 기울이는 것(Attending to feelings), 세 번째는 경험을 재평가하는 것(Re-evaluating the experience)이다. 특히 그들은 다른 학자들과 다르게 ‘감정을 느끼는 것’을 성찰 단계에 포함시키고 있다는 점을 주목할 만하다.



[그림 II-3] Boud와 동료들(1985)의 성찰 개념과 단계

이러한 성찰 단계를 종합하여 일부 리뷰페이퍼에서는 다시 통합적인 성찰의 프로세스를 제시하기도 하였다(Atkins & Murphy, 1993; Koole, Dornan, Aper, Scherpbier, Valcke, Cohen-Schotanus, & Derese, 2011). Atkins와 Murphy(1993)는 선행연구를 기반으로 성찰의 프로세스를 3가지로 구분하였다. 첫 번째는 불편한 감정과 생각에 대한 인식(Awareness of uncomfortable feelings and thoughts), 두 번째는 감정과 생각에 대한 비판적 분석(Critical analysis of feelings and knowledge), 세 번째는 새로운 관점 형성(New perspective)으로 제시하였다(Atkins & Murphy, 1993).

Koole과 동료들(2011) 또한 선행연구를 분석하여 성찰의 프로세스를 제시하였다. 그들은 크게 3가지 단계로 구분하고, 세부적으로 2가지 단계를 더 쪼개어 최종적으로는 6가지 단계를 제시하였다. 첫 번째는 경험의 검토(Reviewing the experience), 두 번째는 비판적 분석(Critical analysis), 세 번째는 성찰의 결과(Reflective outcome)라고 설명하였다. 첫 번째 단계는 각각 사건/상황에 대한 기술(묘사), 인식으로 구분되고, 두 번째 단계는 질문, 질문에 대한 답 찾기로 구분되며, 마지막으로 세 번째 단계는 새로운 관점 형성, 행동 계획으로 구분된다(Koole et al., 2011).

이상의 학자들이 제시한 성찰 과정을 다시 범주화 하면, 크게 ①인식, ②분석, ③결과 단계로 구분된다. 인식은 자신이 경험한 사건, 상황, 그리고 자신의 행동이 무엇이었는지 포착하고, 다시 되돌아보는 것을 말한다(Atkins & Murphy, 1993; Boud et al., 1985; Dewey, 1933; Koole et al., 2011; Korthagen, 1985). 대부분의 학자들이 이 단계를 성찰의 첫 번째 단계로 제시하였는데, 불편한 상황 또는 문제 상황과 같은 성찰의 대상을 인식 또는 포착하는 것을 의미한다.

분석은 인식한 성찰의 대상 경험에 대해 질문을 던지고, 답을 찾기 위해(Koole et al., 2011) 비판적으로 분석(Atkins & Murphy, 1993)하는 것을 말한다. 분석의 세부적인 방법은 각기 다양하지만, 공통적으로는 자료를 수집하여 사건 및 행동의 원인을 탐색하려는 노력을 말한다(Atkins & Murohy, 1993; Boud et al., 1985; Dewey, 1933; Koole et al., 2011; Korthagen, 1985).

마지막으로 결과는 성찰의 최종 결과를 말한다. 일부 학자들은 분석 단계를 성찰의 마지막 단계로 보고 있지만, 일부 학자들은 결과 또한 성찰의 단계에 포함시키고 있다(Atkins & Murphy, 1993; Koole et al., 2011; Korthagen, 1985; Moon, 1999). 그들은 주로 새로운 관점 형성하거나 행동을 계획하는 것 등을 결과로 제시하였으며(Atkins & Murphy, 1993; Koole et al., 2011), 더 나아가 새로운 시도(Trial)를 하는 것을 결과로 제시하기도 했다(Korthagen, 1985). 본 연구에서는 이를 종합하여 성찰을 인식, 분

석, 결과 단계를 모두 포함한 개념으로 이해하고자 한다. 이상 학자들이 제시한 성찰 과정을 정리하면 아래 <표 II-3>과 같다.

<표 II-3> 성찰 과정

연구자	①인식(Review)	②분석(Analysis)	③결과(Outcome)
Dewey (1933)	문제인식	자료수집→가설형성→ 가설수정→가설검증	
Boud et al (1985)	경험 되돌아보기	감정에 주의 기울이기 → 경험 재평가하기	
Korthagen (1985)	행동→행동 되돌아 보기	본질적 양상의 인식 →대안적 행동 방법 구상	시도
Atkins & Murphy (1993)	불편한 감정과 생각 에 대한 인식	감정과 생각에 대한 비판적 분석	새로운 관점 형성
Koole et al(2011)	사건/상황에 대한 기술(묘사)→인식	질문 →질문에 대한 답 찾기	새로운 관점 형성 →행동 계획

다. 성찰의 유형 및 수준

성찰은 성찰의 시점, 내용, 방법에 따라 다양하게 분류된다. 먼저, 성찰은 시점을 기준으로 ‘행위 중 성찰(reflection-in-action)’, ‘행위 후 성찰(reflection-on-action)’로 유형이 구분된다(Schön, 1983; 1987). ‘행위 중 성찰’은 현재의 실행 과정을 수정하기 위해서 계획의 점검, 수정을 하는 인지적 사고과정을 말하며, ‘행위 후 성찰’은 실행을 마친 후 미래의 실행에 대비하여 과거의 실행결과에 대해 반성하고 평가하는 사고과정을 말한다(Schön, 1983; 1987; 김현미, 2015 재인용). 다시 말해, 전자는 즉각적인 실험을 통해 행동이 계획되는 것을 말하고, 후자는 이미 일어난 일에 대해 심사숙고를 하고 이를 통해 행동이 계획되는 것을 말한다(손은정, 2003). 앞 절에서 언급한 것처럼 Schön(1983; 1987)은 이 중에서 ‘행위 중 성찰’을 특히 강조하며, 진정한 전문가로서의 능력은 ‘행위 중 성찰’능력에 그 핵심

이 있다고 주장하였다.

‘행위 중 성찰’은 다시 세부적으로 ‘행위 중 앎(knowing-in-action)’, ‘행위 중 성찰하기(reflecting-in-action)’, ‘실천 중 성찰하기(reflecting-in-practice)’로 분류된다(Schön, 1987). ‘행위 중 앎’은 행위를 통해 암묵적 지식을 얻게 된다는 것으로, 이론으로 배울 수 없는 내용을 실행을 통해 깨닫게 되는 것을 말한다. 예를 들면, 요리사가 목표로 하는 음식의 맛을 이론으로만 내기 힘들어, 요리를 하는 여러 번의 과정 속에서 자신만의 방법을 깨우치게 되는 것과 같다. ‘행위 중 성찰하기’는 무엇인가를 실행하면서 그 행위에 대해 생각하는 것을 말한다. 예를 들면, 재즈 연주가 서로의 연주를 들으면서 바로 그 자리에서 그들의 연주를 조절하면서 수정해나가는 과정이 이에 해당된다. 그리고 ‘실천 중 성찰하기’는 실제 현실 상황에서 전문가들이 하는 성찰 행위로, ‘행위 중 성찰하기’가 하나의 상황에서 하는 성찰인 반면, ‘실천 중 성찰하기’는 다변수적인 상황에서 발생하는 성찰이다. 전문가들이 실제 문제 상황에 부딪히고, 그 순간마다 지속적으로 적절한 방안을 판단해나가는 것을 말한다. 이상의 Schön(1983; 1987)이 제시한 성찰시점에 따른 성찰의 유형을 정리하면 다음 <표 II-4>와 같다.

<표 II-4> 시점에 따른 성찰의 유형(Schön, 1983; 1987)

	행위 중 앎 (knowing-in-action)	행위 중 성찰하기 (reflecting-in-action)	실천 중 성찰하기 (reflecting-in-practice)
행위 중 성찰 (reflection -in -action)	실행 속에서 암묵적 지식이 형성되는 것	실행 속에서 성찰을 통해 적절한 방안을 탐색하는 것이며, 하 나의 상황에서 발생함	실제 현실 상황 속 전문 가들의 반성으로, 그들 이 처한 문제 상황에서 지속적으로 적절한 방안 을 판단하는 것이며, 다 변수적 상황에서 발생함
행위 후 성찰 (reflection -on -action)	이미 일어난 일에 대한 돌아보며 재평가하는 것	소급적 성찰로, 자신의 행위를 마친 후 되	

*출처: 고문숙(2010) p. 18과 김현미(2015) p. 25의 내용을 참고하여 재편집

한편, Schön(1983; 1987)이 제시한 시점에 따른 성찰의 유형은 Killian과 Todnem(1991)에 의해 ‘행위를 위한 성찰(reflection-for-action)’이 추가되면서 확장되었다. ‘행위를 위한 성찰’이란 행위 준비과정에서 일어나는 성찰로, 문제 발생 이전에 자신의 경험을 바탕으로 분석적으로 성찰하는 것을 말한다. 행위의 목적 또는 결과가 무엇인지를 사전에 검토하는 과정이라고 볼 수 있다(박미화 외, 2007).

성찰은 내용에 따라 수준이 구분되기도 한다(Hatton & Smith, 1995; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1987). Van Manen(1977)은 기술적(technical) 수준, 실천적(practical) 수준, 비판적(critical) 수준 세 가지로 성찰의 수준을 분류하였다. 기술적 수준은 주어진 목적을 달성하기 위해 지식을 기계적으로 적용하는 성찰, 실천적 수준은 수단뿐만 아니라 목적, 가정, 실제적 결과에 대한 성찰, 비판적 수준은 도덕적·윤리적 영역과 지배 및 제도, 권위 등에 대해 지속적으로 비판하는 성찰을 말한다. 그는 비판적 수준을 가장 이상적인 수준으로 성찰을 구분하였다.

Zeichner와 Liston(1987)은 Van Manen(1977)의 연구를 기초로 담론(discourse)의 질에 대하여 평가한 결과, 실제적(factual) 담론, 자문적(prudential) 담론, 정당화(justificatory) 담론, 비판적(critical) 담론 네 가지 형태의 성찰 관련 담론을 구별하였다. 하위 수준부터 차례로 살펴보면, 실제적 담론은 특정 상황에 대해 실제로 무엇이 일어났는가 또는 미래에 무엇이 일어날 것인가에 관심을 두며, 자문적 담론은 이미 달성된 것에 대한 평가 또는 앞으로 무엇을 해야 할 것인가에 대한 제언에 초점을 두고, 정당화 담론은 비교(이것이 저것보다 왜 더 나은가 등의 질문) 시 활용되는 추론에 초점을 두고, 마지막으로 비판적 담론은 깊이 뿌리박혀 있는 가정과 가치에 대한 탐색에 관심을 갖는 것이다. 그들 역시 정당화를 위해 제공되는 이유의 적합성에 대한 조사와 평가에 초점을 둔 비판적 담론이 가장 높은 수준이라고 주장하였다.

이어서 Hatton과 Smith(1995)는 학생들의 저널쓰기를 통해 기술된 텍스트를 분석한 결과, 기술적 작문(descriptive writing), 기술적 성찰(descriptive

reflection), 대화적 성찰(dialogic reflection), 비판적 성찰(critical reflection) 네 가지 수준의 성찰을 구분하였다. 기술적 작문은 사건이나 행동에 대하여 이유나 정당화를 제공하려는 시도가 포함되어 있지 않은 텍스트로, 이를 성찰하지 않은 가장 낮은 단계의 수준이라고 보았다. 그 다음은 기술적 성찰로 사건이나 행동에 대하여 이유나 정당화를 제공하려는 시도가 있으나, 단순히 이야기식이거나 표면적으로 기술만 하고 있는 텍스트를 말하며, 그 다음의 대화적 성찰은 사건이나 행동으로부터 ‘한걸음 물러나서’, 경험, 사건, 행동의 탐구에 대한 다른 수준의 사고를 하는 텍스트를 말한다. 마지막의 비판적 성찰은 다수의 관점을 참조하여 사건과 행동을 규정하고 설명할 뿐 아니라, 사건과 행동이 역사적·사회정치적 맥락 속에서 영향을 받고 있음을 인식하는 텍스트를 말하는데, Hatton과 Smith(1995) 역시 이 성찰이 가장 상위 수준이라고 본다.

같은 맥락에서 Mezirow(1991)는 ‘내용 성찰(content reflection)’, ‘과정 성찰(process reflection)’, ‘가정 성찰(premise reflection)’로 성찰의 유형을 나누었다. ‘내용 성찰’은 사건이나 문제의 내용과 기술에 대하여 ‘무엇(what)’이라는 질문을 통해 우리가 인식하는 것, 생각하는 것, 느끼는 것, 실행하는 것 등에 대하여 스스로 자기 인식을 해 나가는 것을 말한다. ‘과정 성찰’은 주로 ‘어떻게(how)’라는 질문을 통해 문제해결과 관련된 전략과 수행에 있어서 효력 등을 평가하는 것이다. ‘가정 성찰’은 ‘왜(why)’라는 질문을 통해 스스로를 인식하는 높은 수준의 성찰로, 행위와 사고에 대한 이유를 깨닫는 것이다. Mezirow(1991)는 이 중 가정 성찰을 가장 어려우면서도 복잡한 높은 수준의 성찰로 보았으며, 내용 성찰과 과정 성찰은 서로 다른 성찰의 주제를 갖지만 같은 수준의 성찰이며, 가정 성찰보다 낮은 수준의 성찰이라고 보았다.

마지막으로, 성찰은 성찰의 방법에 따라 ‘개인 성찰(individual reflection)’과 ‘집단 성찰(collaborative reflection)’로 구분된다(Lee, 1999). ‘개인 성찰’은 지금까지 이야기되어온 성찰 또는 자기성찰이라고 볼 수 있으며, 자신의 과거의 경험을 재검토해 보는 개인의 내적 인지과정을 말한다(이상수,

1999). 이와 다르게 ‘집단 성찰’은 다른 사람과의 상호작용, 즉 대화를 통해서 경험을 공유하는 과정을 말한다(이상수, 1999). 개인 성찰이 홀로 새로운 이해나 학습을 위한 신념이나 지식의 형태를 검증해 가는 과정이라면, 집단 성찰은 개인이 혼자 경험할 수 없는 다양한 형태의 경험과 시각을 공유함으로써, 개인의 잘못된 지식이나 신념을 발견하게 되는 과정이라고 볼 수 있다(Boud et al., 1985; Lee, 1999; Mezirow, 1991).

Lee(1999)는 집단 성찰의 특징을 다음과 같이 제시하고 있다(이상수, 1999). 첫째, 집단 성찰은 자신의 생각을 많은 사람들 앞에서 정리하여 설명하는 기회를 제공함으로써 자신의 생각을 보다 명확하고 정교화할 수 있도록 해준다. 둘째, 집단 성찰은 다양한 아이디어와 시각을 경험하게 함으로써 확산적 사고를 할 수 있도록 한다. 셋째, 집단 성찰은 사고에 대한 사고를 촉진함으로써 초인지적 사고를 촉진하고 훈련한다. 넷째, 집단 성찰은 다른 사람들의 관점이나 시각을 수용하는 능력을 연습하는 기회를 제공해 준다. 다섯째, 집단 성찰 상황에서의 인지갈등은 자신의 생각을 확인하거나 수정할 수 있는 기회를 제공해 준다. 여섯째, 집단 성찰은 사회적 상황의 한 요소로서의 자신을 발견하게 해준다. 일곱째, 집단 성찰에서의 동료들의 긍정적 또는 부정적 피드백은 개인의 학습동기를 증가시킨다. 여덟째, 집단 성찰은 효과적인 의사소통을 위해 공유된 의미나 개념의 사용을 촉진하고 이에 따른 공유된 이해를 증가시킴으로써 참여자 간의 간주관성(intersubjectivity)을 증가시킨다.

이와 같이 집단 성찰이라는 성찰방법은 성찰의 효과성 측면에서 환영받고 있다(Brockbank & McGill, 2007; Deshler, 1990; Lee, 1999). 혼자서 하는 성찰은 자신의 사고에 대한 결점을 발견하기 어렵고(Brockbank & McGill, 2007), 순환적 사고에 빠져들기 쉬우나(Deshler, 1990), 다른 사람과 상호작용하는 성찰은 지식과 정보를 검증해가는 과정에서 구성원과 상호 협력하여 상대적으로 더 객관적이며 발전적인 사고를 할 수 있기 때문이다(이상수, 1999).

위에서 살펴본 바와 같이, 성찰의 유형 및 수준은 각 연구자들의 분류

기준에 따라 상이하게 나타난다. 이상의 각 분류 기준에 따른 성찰의 유형 및 수준 구분 내용을 통합·정리하면 다음 <표 II-5>와 같다. 다만, 본 연구에서는 일부 유형의 성찰을 다루는 것이 아니라 다양한 유형의 성찰을 포괄적으로 다루고자 한다. 즉 다양한 유형의 성찰을 관통할 수 있는 능력 요소를 탐색하고자 한다.

<표 II-5> 성찰의 유형 및 수준 구분

구분 기준	연구자	구분 내용
성찰시점	Schön(1983; 1987)	<ul style="list-style-type: none"> - 행위 중 성찰(reflection-in-action) - 행위 후 성찰(reflection-on-action)
	Killian & Todnem (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - 행위 중 성찰(reflection-in-action) - 행위 후 성찰(reflection-on-action) - 행위를 위한 성찰(reflection-for-action)
성찰내용	Van manen(1977)	<ul style="list-style-type: none"> - 기술적 성찰(technical reflection) - 해석적 성찰(interpretive reflection) - 비판적 성찰(critical reflection)
	Zeichner & Liston (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - 실제적 담론(factual discourse) - 자문적 담론(prudential discourse) - 정당화 담론(justificatory discourse) - 비판적 담론(critical discourse)
	Hatton & Smith (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - 기술적 작문(descriptive writing) - 기술적 성찰(descriptive reflection) - 대화적 성찰(dialogic reflection) - 비판적 성찰(critical reflection)
	Mezirow(1991)	<ul style="list-style-type: none"> - 내용 성찰(content reflection) - 과정 성찰(process reflection) - 가정 성찰(premise reflection)
성찰방법	Lee(1999)	<ul style="list-style-type: none"> - 개인 성찰(individual reflection) - 집단 성찰(collaborative reflection)

라. 성찰의 특징 및 관점

지금까지 살펴본 성찰의 정의, 성찰 과정, 성찰의 유형 및 수준에 대한 선행연구를 종합하면, 크게 세 가지 특징을 정리할 수 있다. 첫째, 성찰은 자신의 행동 개선을 위한 의도적인 사고 과정이다. 즉, 성찰은 무의식적으로 일어나는 습관적인 생각이 아니라, 어떤 목적을 가지고 진행되는 의도적인 사고라는 것이다(Dewey, 1933; Hatton & Smith, 1995; Smith & Hope, 1992).

둘째, 성찰은 순수 주관적인 판단과 해석의 과정이다. 다시 말해, 성찰은 개인의 경험에서부터 타자의 경험 및 생각과의 관계, 연관성 등에 대한 깊은 이해를 통한 의미구성 과정(meaning making process)이라고 볼 수 있는데(Rodgers, 2002), 이 때 의미구성은 개인의 주관적 기준에 의거하게 된다는 것이다. 그래서 같은 경험을 할지라도 전혀 다른 의미를 부여하게 되며, 정답이 없고, 경험을 해석하는 형태로 나타나게 된다(Jarvis, 1987).

셋째, 성찰은 결과론적으로 지적 성장을 가능하게 한다. 특히 개인의 암묵지 획득, 문제상황의 깊은 이해 등이 가능해 진다(Schön, 1983). 또한, 새로운 세계관이 생기기도 한다(Mezirow, 1991). 성인교육 분야에서는 이러한 지적성장을 통틀어 ‘학습(learning)’이란 개념으로 이해한다. 즉 성찰은 지적성장이라고 볼 수 있는 학습을 추동한다는 것이다.

이를 통해 볼 때, 그동안 성찰은 오랜 기간 동안 인지적 측면의 고차원적 사고 능력으로 이해되고 있었음을 알 수 있다. 성찰은 의도적인 ‘사고’ 과정이고, ‘판단과 해석’의 과정이며, ‘지적’ 성장을 지향한다는 점에서 그러하다. 그래서 많은 연구자들은 성찰의 개념을 이해, 추론, 문제해결, 학습, 더 나아가 비판적 사고와 같은 고차원의 인지능력으로 간주하고 있다.

이러한 기존 사고중심 관점의 연구 흐름은 성찰에 대한 근원적인 이해를 확장시켜 준다는 점에서 의의가 있다. 하지만 많은 연구들이 인지적 측면의 능력으로 성찰을 이해해 온 탓에, 실질적으로 성찰능력을 개발해주려는 관점에 대한 시사점은 제한적이었다. 비가시적인 사고능력으로의 성찰 측

정과 개발은 용이하지 않아, 기업의 인적자원개발 분야에서는 교육을 지원하기가 어렵다는 한계가 있었다(van Woerkom, 2004).

그렇기 때문에 성찰의 개념을 단지 사고에서 끝나는 것으로 보지 않아야 하며, 가시적인 행동과정까지 포함시킬 필요가 있다(van Woerkom et al., 2002; van Woerkom, 2003; van Woerkom, 2004; van Woerkom & Croon, 2008). 가시적인 행동으로 드러나는 성찰은 관찰가능하고 측정가능한 형태로 나타나, 기업에서는 더욱 쉽게 성찰능력을 확인할 수 있다는 장점이 있기 때문이다. 따라서 인적자원개발 분야에서는 성찰 교육의 목표를 명확하고 구체적인 행동목표로 설정하고, 이를 도달할 수 있게끔 지원할 수 있다. 체계적인 성찰 교육을 통해 성찰 행동을 개발시킬 수 있게 되는 것이다.

그러나 성찰을 표면적인 행동의 결과로만 이해하는 것은 여전히 제한적이다. 행동의 결과로만 성찰을 이해한다면, 다양한 행동의 발현과정을 간과하게 되어 한 개인이 길러야 할 중요한 능력이 무엇인지 파악하기 어렵기 때문이다(오현석, 2007). 그래서 목적과 의미에 따라 이루어지는 인간의 행동을 설명하는 데에는 한계가 있다. 따라서 성찰을 행동으로 이해하기 위해서는 성찰적 사고가 행동으로 연결되는 과정에 대한 통합적인 접근이 필요하다.

본 연구에서는 통합적인 접근으로 성찰을 새롭게 이해할 수 있는 ‘역량중심 관점’을 제안하고자 한다. 역량중심 관점을 통해, ‘성찰 행동’이 일어나는 과정을 탐색할 수 있으며, 동시에 성찰 행동에 영향을 미치는 개인의 의도와 의미, 그리고 맥락적 요소들 까지도 포착할 수 있기 때문이다(오현석, 2007). 다시 말해, 역량 관점을 취함으로써 개인의 성찰 사고가 행동으로 연결되는 과정을 이해할 수 있고, 지속적이고 일관적으로 성찰 행동을 실천하는 능력이 무엇인지 파악할 수 있다(Spencer & Spencer, 1993). 이에 다음 장에서는 역량중심 관점에서 성찰을 ‘성찰역량’으로 재개념화하고, 그 특징을 자세히 살펴보고자 한다.

3. 성찰역량의 개념

성찰역량의 개념을 살펴보기에 앞서 우선적으로 ‘역량’의 개념을 탐색하고자 한다. 앞 장에서 검토한 성찰의 개념과 이 장에서 검토할 역량의 개념을 토대로, 새롭게 성찰역량의 조작적 정의를 내리고 그 특징을 정리하고자 한다.

가. 역량의 개념

역량의 개념은 크게 학자별 역량의 정의와 특징으로 구분하여 살펴보고자 한다.

(1) 역량의 정의

역량(competency)의 사전적 정의는 “적절하거나 뛰어난 자격을 갖춘 상태나 질”이다(Lucia & Lepsinger, 1999). 학술적으로는 학자가 가진 기본 철학이나 학문 배경, 그리고 용어가 사용되는 학문 영역 및 시기에 따라 다양하게 정의되고 있기 때문에, 하나의 정의를 도출하기는 어렵다(이지혜, 문용린, 2011).

교육학에서는 White(1959)가 최초로 역량을 “환경과 효과적으로 상호작용하는 인간의 능력”이라는 개념을 제시한 이래, 실제 업무 수행상황에서 요구되는 과제를 수행하는 능력으로 간주되어왔다. 이후 McClelland(1973), Boyatzis(1982), McLagan(1989), Spencer & Spencer(1993), Parry(1996) 등 많은 학자들에 의해 역량 개념이 더욱 구체적으로 정의되어왔으며, 성과를 산출할 수 있는 업무수행 능력과 직결된 지식(knowledge), 기술(skill), 태도(attitude)의 집합체로써 관찰과 측정이 가능한 준거로 표현되었다(이재경, 2002). 학자들의 다양한 정의를 정리하면 다음 <표 II-6>과 같다.

<표 II-6> 역량 정의

연구자	정의
McClelland (1973)	현장에서의 우수한 직무성적을 예측하게 하는 개인의 내재적 특성
Klemp(1980)	어떤 개인이 어떤 역할을 수행함에 있어 성공적인 결과를 가져오게 하는 내재적 특성
Boyatzis(1982)	외적 성과 준거에 비추어 평가했을 때 효과적인 행동과 인과적으로 관련되어 있는 개인의 일반적인 지식(knowledge), 기술(skill), 특질(traits), 동기(motive), 자기 이미지(self-image), 혹은 사회적 역할(social role)로, 단지 어떤 것을 알고 있는 데서 그치지 않고 수행할 수 있는 능력
McLagan(1980)	직무나 역할 수행에서 뛰어난 수행자와 관련된 개인의 능력 특성
Spencer & Spencer(1993)	특정한 상황이나 직무에서 구체적인 준거나 기준과 인과적으로 관련되어 우수한 성과를 가능하게 하는 동기(motive), 특질(traits), 자기 개념(self-concept), 지식(knowledge), 기술(skill) 등 개인의 내적 특성
Wynne & Stringer(1997)	기술, 지식, 태도의 집합체로서 개개인들이 자신들의 업무에서 요구되는 결과를 내기 위해 보유하고 있거나, 알고 있고, 할 수 있는 것
Parry(1996)	개인이 수행하는 업무의 주요한 부분들에 영향을 주고, 업무 성과와 관련성이 높고, 조직에서 널리 받아들여지는 성과기준에 대비하여 측정될 수 있으며, 교육훈련과 개발을 통하여 개선될 수 있는 지식과 기술, 태도의 집합체
Schippmann (1999)	역량은 측정가능하고, 업무와 관련되고, 개인의 행동적 특징에 기초한 특성 또는 능력

*출처: 이흥민, 김종인(2005), p. 21에서 수정·보완

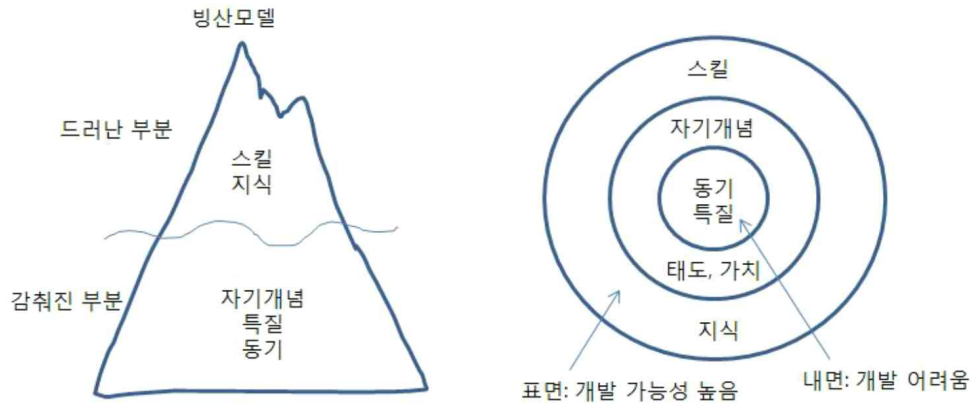
위의 역량연구자들은 내적 특성이 행동을 통해 상당부분 드러날 수 있음을 전제하고 있다. 다시 말해, 여러 학자들의 역량 정의는 수행을 위한 내적 특성들의 작용에 주목하고 있다. 이상의 정의를 종합하여 본 연구에서는 역량을 ‘업무에서 효과적이고 우수한 성과를 산출하는 개인의 총체적 능력’이라고 정의하고자 한다.

(2) 역량의 특징

Spencer와 Spencer(1993)는 역량을 “특정한 상황이나 직무에서 준거에 따른 효과적이고 우수한 수행의 원인이 되는 개인의 내적인 특성”라고 정의하고, 역량의 개념적 특징을 세 가지로 정리하였다.

첫째, ‘개인의 내적 특성(underlying characteristics)’이다. 내적 특성이란 다양한 상황에서 개인의 행동을 예측할 수 있도록 해 주는 개인 성격의 심층적이고 지속적인 측면을 말한다. 역량은 크게 동기(motives), 특질(traits), 자기 개념(self-concept), 지식(knowledge), 기술(skill) 5가지 유형으로 구분된다. 동기는 개인이 일관되게 생각하거나 원하는 어떤 것으로서 행동의 원인이 된다. 동기는 특정한 행위나 목표를 향해 행동을 “촉발시키고, 방향을 제시하며, 선택하도록” 작용한다. 특질은 신체적인 특성, 상황 또는 정보에 대한 “일관적인 반응성”을 의미한다. 자기 개념은 태도, 가치관 또는 자기상(self-image)을 의미한다. 지식은 특정 분야에 대해 가지고 있는 정보를 의미한다. 기술은 특정한 신체적 또는 정신적 과제를 수행할 수 있는 실행력을 의미한다.

이러한 5가지 역량의 유형은 역량의 구조로 나타낼 수 있다. 이는 빙산 모델이라고도 불리는데(Niven, 2002; Spencer & Spencer, 1993; 민병모 외 역, 1998 재인용), 아래 [그림 II-4]에서 보듯 지식과 기술은 비교적 가시적이며 표면적인 특성을 가지는 반면, 자기 개념, 특질 및 동기는 중심부에 위치하며 잘 드러나지 않는다. 빙산모델 중에서 드러난 부분인 지식과 기술은 교육훈련을 통해 개발이 가능하고 평가 또한 용이하다. 그리고 중간 부분에 있는 자기 개념 즉 자신감, 가치관과 같은 역량은 개발하는 데 다소 시간이 걸리지만 훈련이나 심리치료를 통해 변화가 가능하다. 하지만 특질이나 동기와 같은 역량은 평가하고 개발하는 데에 어려움이 있다.

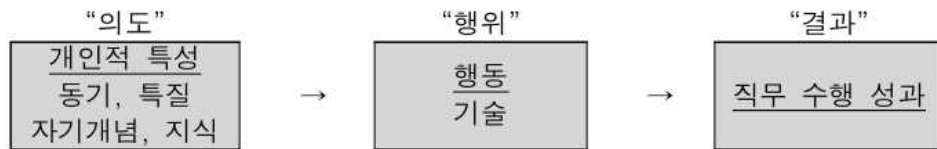


[그림 II-4] 역량의 구조의 내면과 표현(빙산모델)

*출처: 민병모 외 역(1998). 핵심역량모델의 개발과 활용, 서울: PSI 컨설팅, p. 21.

이상 5가지 유형 중에서 동기와 특질은 개인이 태어나면서 보유하는 요소로서, 능동적이고 자발적인 ‘마스터 특질(master traits)’이며, 개인의 장기적 직무행동을 예측할 수 있는 역량유형이라고 볼 수 있다(이흥민, 2009).

둘째, ‘인과관계(casual relationship)’이다. 여기서 인과관계는 역량이 행동이나 성과의 원인이 된다는 것이며, 이에 따라 행동과 성과를 예측할 수 있다는 것이다. 앞에서 언급한 동기, 특질, 자기개념을 통해 기술적인 행동을 예측할 수 있고, 이러한 기술적 행동은 업무성으로 이어진다. 즉 특정한 결과를 지향하는 행동을 유발하는 동기나 특질을 의도(intent)라고 하는데, 이러한 의도를 무시하고 어떤 행동에서 역량을 도출하는 것은 불가능하다. 지식이나 기술적 역량 이면에는 반드시 동기, 특질, 자기개념이 있어서 지식과 기술을 발휘하도록 추진력을 제공하기 때문이다. Spencer와 Spencer(1993)의 인과관계 모델을 도식화 하면 아래 [그림 II-5]과 같다.



[그림 II-5] 역량 인과관계 모델(Spencer & Spencer, 1999)

셋째, ‘준거에 따른다(criterion reference)’. 준거에 따른다는 것은 역량이 어떤 사람의 탁월성이나 부족한 역량을 구체적인 준거나 기준에 의해 예측한다는 뜻이다. 준거 조회는 역량 정의의 핵심적인 요소이다. 어떤 특성이 현실적으로 의미 있는 어떤 것을 예측하지 못한다면, 그것은 역량이라고 할 수 없다. 즉, 업무 수행 상의 차이를 명확하게 구분하지 못하는 특성을 평가에 사용하는 것은 무리가 있다. 역량 연구에서 흔히 이용되는 준거는 탁월한 성과(superior performance)와 효과적 성과(effective performance)이다. 탁월한 성과는 통계적으로 평균보다 1표준편차(standard deviation: SD) 높은 수준을 말한다. 통상 열 명 중 가장 탁월한 한 명이 여기에 해당한다. 효과적 성과는 최저 합격수준(minimally acceptable)으로 이 수준보다 낮을 경우 업무성과에 필요한 역량을 갖추었다고 보기 어렵다. 한편, 탁월한 업무성과를 정의하기 위해 1표준편차를 적용하는 이유는 두 가지이다. 하나는 대부분의 관련 연구에서 1표준편차 수준을 이용하여 업무성과의 경제적 가치를 따져왔다는 것이고, 다른 하나는 업무성과를 향상시키려면 탁월한 업무성과자의 특성을 모델로 삼아 인재를 선발하고 개발해야 함을 의미한다.

또한, 이흥민(2009)은 역량의 특성을 6가지로 정리하였다. 첫째, 역량은 ‘업무의 수행과정’에서 나타나는 구체적인 ‘행동(behavior)’이다. 능력은 일반적으로 지식, 기술, 지능, 성격특성 등으로 생각하지만, 역량은 직무수행에서 나타나는 개인의 행동특성을 중심으로 파악한다. 탁월한 성과를 얻기 위한 행동을 뒷받침하고 있는 것이 전문지식과 기술이며, 역량은 그 사람의 니즈(needs)와 근본적인 사고방식이 결합되어 발휘된 구체적 행동을 의

미한다.

둘째, 조직의 변화를 지원(change supporting)한다. 역량은 경영환경의 변화에 따라 조직에서 최근 또는 미래에 필요한 역량을 규명하고 중요성이 감소되고 있는 능력(skill sets)을 규명하여 배제시킴으로써 조직의 경쟁력을 확보한다.

셋째, 상황 대응적(flexible & adaptive)이다. 개인의 역량은 2가지 요인 즉, 조직이 제시하는 성과기준과 직무수행 환경에 따라 달라진다. KPI와 BSC와 같은 성과기준에 의해 탁월한 성과자(high performer)가 규정될 수 있고, 상사와의 관계, 권한위양 정도, 팀 구성원의 팀워크와 정보공유 정도 등 직무수행 환경에 따라 개인의 행동은 달라진다. 따라서 같은 조직 내에서도 역량규명의 토대가 되는 행동은 당연히 다르게 인식되며, 동일한 역량명이라 할지라도 직무마다 다르게 정의되고 발휘된다.

넷째, 성과에 초점(performance-oriented)을 맞춘다. 직무분석이 일의 절차나 단계, 구성요소를 분석하는 데 초점을 둔다면, 역량은 비즈니스 성과 증대(performance)에 초점을 둔다. 높은 성과창출의 근거가 되는 행동특성으로서 탁월한 성과자로부터 일관되게 관찰되는 성과예측 요소이다. 따라서 직무마다 역량의 개수는 10개 이내의 소수로 인식된다.

다섯째, 육성·개발이 가능(trainable)하다. 교육훈련, 코칭, 도전적 직무, 높은 목표설정, 유익한 피드백 등에 의해 역량은 개발 가능하고 학습 가능하다. 다만, 개발방법이 교육훈련에만 국한된 것은 아니다. 역량에는 개발이 쉬운 것(지식, 기술, 태도)과 개발이 어려운 것(자기 개념)이 있지만, 양자를 모두 개발하여 균형을 이루는 것이 중요하다.

여섯째, 관찰과 측정이 가능(observable & measurable)하다. 역량은 행위 중심으로 기술되기 때문에 관찰 가능하다. 그러므로 타인들이 쉽게 평가하여 피드백을 제공하게 되며, 성과목표(performance targets)를 구체화하고 시간에 따른 변화를 객관적으로 측정하는 데 도움을 준다. 이를 토대로 행동에 대한 피드백(feedback)과 수정이 쉬워진다.

윤정일과 동료들(2007)은 역량의 특징을 크게 총체성, 수행성/가동성, 맥

락성, 학습 가능성의 네 가지로 정리하였다. 첫째, 역량은 총체적인 인간의 특성을 포함한 개념이다. 역량은 지식이나 기술과 같은 상대적으로 관찰 가능하고 수행으로 드러나기 쉬운 측면뿐 아니라 동기, 특질, 자기개념과 같은 인간의 심층적인 특성을 포함한다. 또한, 이러한 특성들은 구조적으로 연결되어 있어 한 요소가 작동될 때 다른 요소도 함께 움직이는 역동성을 지니고 있다.

둘째, 역량은 수행능력이다. 역량은 실제 수행 상황에서 가동되어 과제나 요구에 적절하게 반응하는 능력의 측면을 포함하는 수행성/가동성을 지닌다. 역량을 소유하고 있다는 것은 역량의 구성요소를 소유하고 있다는 것뿐 아니라, 그러한 요소를 복잡하거나 새로운 상황에서 적절할 때, 조정하고 활용할 수 있다는 것을 의미한다(Le Boterf, 1994; Rychen & Salganik, 2003; Wood & Power, 1987).

셋째, 역량은 수행의 맥락을 강조한다. 역량은 특정 맥락에서 우수한 수행자가 취하는 행동 특성을 통해 도출되기 때문이다. 개인의 내적 특성은 맥락에 따라 달리 작동되며, 특정 맥락에서의 요구나 과제의 특성에 영향을 받게 된다(Rychen & Salganik, 2003; Wood & Power, 1987). 즉, 모든 상황에서 인간의 내적 특성이 동일하게 움직이지 않으며, 특정 맥락의 요구에 반응하여 끊임없이 변하고, 수행의 양상은 달라진다는 것이다(Wood & Power, 1987).

넷째, 역량은 학습가능하다는 특징이 있다. 역량은 유전적으로 결정된 인간의 특성이 아닌 환경과 상호작용하면서 습득된 능력이기 때문이다(White, 1959). 즉, 역량은 경험에 의해 형성되고, 학습될 수 있다. 다만, 가시적으로 드러나는 지식, 기술은 상대적으로 가르치기 용이한 능력이지만, 비가시적인 자아개념, 특질, 동기 등은 가르침이 어렵다. 비가시적인 능력들은 특정 맥락 내 수행과정 속에서 겪는 다양한 경험을 통해 개인의 내면에 체화되는 것이라 볼 수 있다.

이상 학자들이 정리한 역량의 특징을 종합해보면, 역량의 가장 큰 특징

은 ‘학습가능성’, 즉 ‘개발가능성’임을 알 수 있다. 역량은 가시적인 행동으로 드러나 관찰과 측정이 가능하기 때문에, 피드백과 수정이 용이해 학습이 가능하는 것이다.

본 연구에서는 업무 수행 성과 향상을 위해 심사숙고하는 성찰 능력을 개발시켜주려는 관점을 취하고 있다. 따라서 앞서 살펴본 역량의 특징을 토대로 성찰의 개념을 ‘성찰역량’으로 새롭게 개념화하고자 한다.

나. 성찰역량의 개념

성찰 능력의 개발이 가능하기 위해서는 성찰의 개념을 역량중심 관점에서 접근할 필요가 있다. 성찰을 고차원적 사고능력으로 바라보는 것을 넘어 성찰의 ‘수행’측면을 탐색할 필요가 있다는 것이다. 성찰을 역량 관점에서 이해하게 된다면, 가시적으로 드러나는 성찰 행동과 행동의 의도를 파악할 수 있고, 이를 측정하고 평가하여, 수행에 대한 구체적인 피드백과 개선이 가능하다는 면에서 이점을 가진다. 그러므로 이 연구의 핵심 개념이라고 할 수 있는 ‘성찰역량’의 개념을 확립하기 위하여, 성찰과 역량의 정의를 종합하여 성찰역량을 조작적으로 정의한 후, 성찰을 바라보는 관점을 크게 기존의 고차원적 사고능력의 관점으로 대표되는 ‘사고중심 관점’과 성찰을 개인의 특성 중심으로 이해하는 ‘역량중심 관점’으로 구분하여 특징을 살펴보고자 한다.

우선 앞서 살펴본 바와 같이 본 연구에서는 성찰을 “자신의 경험이나 행동, 자신이 처한 문제 상황에 대하여 주의 깊게 관찰하고, 새로운 이해를 위해 지속적으로 탐구 및 평가하는 과정”(p. 20 참고), 역량을 “업무에서 효과적이고 우수한 성과를 산출하는 개인의 총체적 능력”라고 정리하였다(p. 34 참고). 따라서 본 연구에서 다루고자 하는 성찰역량은 “기업 현장에서 효과적으로 ‘성찰’을 가능하게 하는 개인의 총체적 능력” 이라고 정의하고자 한다.

성찰역량은 아래 <표 II-7>와 같이 기존의 성찰 개념과 차이가 있다.

<표 II-7> 성찰과 성찰역량의 비교

구분	성찰	성찰역량
관점	사고중심 관점	역량중심 관점
구성요인	사고 능력	개인의 총체적 능력
맥락성	탈맥락적	맥락적
측정	사고 수준 측정	개인의 특성 측정

먼저, 관점과 구성요인 측면에서 차이가 있다. 기존의 성찰 개념은 사고 중심 관점, 성찰역량은 역량중심 관점이라고 정리해볼 수 있다. 이에 따라 성찰의 구성요인은 사고 능력이 되지만, 성찰역량의 구성요인은 개인의 총체적 능력이 된다. 다시 말해, 성찰은 학습과정에서 요구되는 인지적인 사고능력을 말하지만, 성찰역량은 그러한 성찰을 기업 맥락에서 효과적으로 수행하기 위해 필요한 지식, 기술, 태도 등 총체적 능력의 개인 특성을 말한다.

다음으로, 맥락성 측면에서 차이가 있다. 역량의 개념적 특성상 성찰역량은 상황 및 맥락의 특성을 반영한다(손민호, 2006; 윤정일 외, 2007). 즉 개인의 총체적 능력으로 구성되는 성찰역량은 특정 맥락의 요구를 기반으로 수행되며, 그 양상은 맥락에 따라 달라질 수 있다는 것이다. 그렇기 때문에 기존의 성찰 개념은 인지적 사고능력으로 사회문화적 맥락의 특성을 고려하고 있지 않지만(Boud & Walker, 1998), 성찰역량 개념은 개인을 둘러싸고 있는 다양한 사회문화적 맥락에 적절히 반응한다는 점에서 차이가 있다. 즉, 성찰역량은 사회문화적 맥락에 포섭된 주체로서 성찰을 수행하는 개인의 특성을 말한다. 이 연구에서의 사회문화적 맥락은 기업 또는 일터 현장 맥락이라고 볼 수 있다.

마지막으로 측정 측면이다. 기존의 성찰은 개인이 얼마나 높은 수준의 성찰적 사고를 할 수 있는지를 중심으로 측정하였다. 그것이 성찰적 사고 수준 지표(El-Dib, 2007; Galvez-Martin, Bowman, & Morrison, 1998;

Wald, Borkan, Taylor, Anthony, & Reis, 2012; Wong, Kember, Chung, & CertEd, 1995)를 통해서든 자기보고식 성찰적 사고 수준 척도(Kember et al., 2000; Larrivee, 2008; Peltier et al., 2005)를 통해서든 대부분 사고의 수준을 확인하고자 하였다. 그러나 성찰역량은 이러한 사고 수준에 대한 측정에서 벗어나 성찰을 효과적으로 수행하는 개인의 특성을 중심으로 측정해야 한다. 따라서 다음 절에서는 성찰 및 성찰역량과 관련된 여러 척도들을 자세히 살펴보고, 성찰역량 구성요인을 이해하는 배경을 마련하고자 한다.

4. 성찰 및 성찰역량 관련 척도

‘성찰역량’이라는 개념만 제시되지 않았을 뿐 그동안 성찰을 수행하는 개인의 특성을 측정하고자 하는 시도는 있어왔다. 앞 절에서 구분한 바와 같이(p. 41 <표 II-7> 참고), 현재 보고되고 있는 성찰의 척도들도 크게 성찰을 개인의 내적 사고과정으로 바라보는 ‘사고중심 관점’과 사회적 맥락 내 개인의 총체적 능력으로 바라보는 ‘역량중심 관점’으로 구분할 수 있다. 사고중심 관점의 척도는 성찰의 사고 수준으로 측정요인이 구성되어 있으며, 역량중심 관점 척도의 측정요인은 인지, 행동, 태도 등 다양한 개인의 능력 단위 요인으로 구성되어 있다.

가. 사고중심 관점 척도

사고중심 관점에서 보고되는 성찰의 척도는 성찰적 ‘사고’의 수준을 측정하고자 개발되었다(Kember et al., 2000; Larrivee, 2008; Peltier et al., 2005). Kember과 동료들(2000)은 선행 문헌에서 행동에 사고가 개입되지 않는 것과 사고가 개입되는 것을 구분한 것을 기반으로(Dewey, 1933; Mezirow, 1991), 4가지 성찰적 사고 수준을 제시하고 이를 각각의 요인의

로 구성하여 The Level of Reflective thinking Scale을 개발하였다. 4가지 성찰적 사고 수준은 낮은 순서대로 습관적 행동, 이해, 성찰, 비판적 성찰로 구분된다. 자세히 살펴보면, 습관적 행동은 의식을 별로 하지 않았을 때 자동적으로 나오는 행동을 말한다. 사고가 개입되지 않는 단계이며 감각적인 수준에만 머물러 있다(양연숙, 2002). 그래서 만약 어떤 행동을 하여 결과가 나왔다 하더라도 그것이 어떻게 그런 결과를 초래했는지 알지 못한다. 특히 전문가들은 특정 유형의 문제를 마주할 때 습관적인 방법으로 문제를 해결하게 되는데, Schön(1983)은 이를 암묵적 앎이라고 칭했다.

이해는 습관적 행동보다 높은 단계로, 이 단계부터 사고가 개입된다. 기존에 가지고 있는 지식을 근거로 의미도식와 관점을 가지고 있으며, 자신이 가지고 있는 지식 자체를 평가하지는 않는다. 그렇기 때문에 행동과 행동의 결과 사이의 세밀한 관련을 명확하게 파악하지는 못하여, 행동에 대한 이유나 정당화를 제공하려는 시도는 포함되지 않는다(Kember et al., 2000). Bloom(1979)의 인지위계 이론²⁾에서 지식(knowledge), 이해(comprehension), 적용(application), 분석(analysis), 종합(synthesis)이 이 단계에 해당된다고 볼 수 있는데, Kember과 동료들(2000)은 다른 수준과의 명확한 구분을 위해 Bloom(1979)이 제시한 ‘이해’ 내용만을 이 단계로 한정지었다. 따라서 Kember과 동료들(2002)은 Bloom(1979)이 “자료 내용의 의미를 파악하고 해석하는 수준”으로 기술한 이해의 정의를 따른다. 즉, 개인 또는 현장 상황(맥락)에서의 중요성을 반영하지 않은 채, 개념을 이해하는 수준이라고 볼 수 있으며, ‘교과서적 학습(book learning)’이 대표적인 예이다.

성찰은 행동과 그 결과의 세밀한 관련을 알아냄으로써 행동 및 그 결과에 의미를 부여하는 지적 활동이다. Dewey(1933)가 의미 있는 경험이 되려면 거기에는 “어떤 신념이나 지식에 대한 근거를 가지고 그 원인이나 궁

2) Bloom(1979)은 교육목표 분류를 크게 인지적 영역/정의적 영역/심동적 영역 3가지로 나누었는데, 이 중 인지적 영역을 6가지 위계로 구분하였다. 인지(認知; recognition)는 지식을 아는 것, 혹은 지식을 생각하고 사고하는 것을 말하며, Bloom(1979)은 그 복잡성의 원리에 따라 지식-이해-적용-분석-종합-평가 6단계로 인지를 구분하였다. 전자로 갈수록 하위정신능력, 후자로 갈수록 고등정신능력에 속한다.

극적인 결과를 적극적이고, 끊임없이, 그리고 주의 깊게 고려하는 것”(Dewey, 1933, p. 9)인 성찰적 사고가 개입되어야 한다고 주장한 내용과 같다. Mezirow는 Dewey의 개념이 “타당성 검증”을 의미한다고 간주하고 (Mezirow, 1991, p. 101), 성찰이 내용(content) 성찰과 과정(process) 성찰, 가정(premise) 성찰 세 유형으로 나뉠 수 있다고 보았다. 이 중 가정 성찰은 비판적 성찰에 해당하고 내용 성찰과 과정 성찰이 이 단계에 해당된다고 볼 수 있는데, 내용 성찰은 “사실적 경험 그 자체에 대해서 생각하는 것. 행했던 것을 다시 생각해보는 것”, 가정 성찰은 “경험을 다루는 방식, 문제해결 전략에 대해 생각하는 것, 행동의 인과관계를 고려하고, 아직까지 밝혀지지 않은 다른 요인이 없는지를 고려하도록 만드는 것”을 말한다. 즉, 문제해결을 위해 기존의 지식, 경험이 타당한지 검증하는 사고과정이라고 볼 수 있다. 이는 실천현장 전문가의 새로운 암묵지 획득 과정에서 성찰이 핵심적이라고 보는 Schön(1983)의 연구 내용과도 일맥상통한다.

비판적 성찰은 높은 수준의 성찰적 사고로, 이 단계에서는 어떤 경험이나 지식을 사회문화적 상황과 연결지어 이해하며, 신념과 행위가 옳고 그른 것인가를 검토한다. Mezirow(1991)는 비판적 성찰을 가정 성찰이라고 명명하고, “경험이나 문제에 대해 오랜 기간 동안 유지되어 왔으며, 사회적으로 구성된 가정, 신념, 그리고 가치 등을 확인하는 것”이라고 말했다. 즉, 발생한 문제 자체에 의문을 가지는 것이며, 이를 통해 관점전환학습이 일어난다고 보았다. Dewey(1933)도 마찬가지로 성찰의 깊은 수준이 비판적 성찰이라고 보았다. 비판적 성찰을 통해 보통 인지하기 힘든 고정관념들까지도 다시 생각해볼 수 있기 때문이다(Kember et al., 2000).

위와 같은 습관적 행동, 이해, 성찰, 비판적 성찰 4가지 요인을 기반으로 Peltier과 동료들(2005)은 마케팅 교육 맥락에 적합한 Reflective Learning Continuum을 개발하였다. 습관적 행동↔비판적 성찰 수준은 곧 표면적 학습↔심층적 학습이라고 보고, 기존의 도구를 보완하여 성찰적 학습 정도를 측정하는 척도를 개발했다. 이 척도 역시 4개 요인으로 구성은 동일하나, 비판적 성찰이 ‘강화된 성찰’로 요인 명칭만 수정되었다.

이어서 Larrivee(2008)는 ‘성찰적 실천가(the reflective practitioner)’로서 교사의 성찰 수준을 측정하고자 하였다. 개념적으로 성찰 수준을 구분한 선행연구들을 종합한 내용을 토대로(Day, 1993; Farrell, 2003; Handal & Lauvas, 1987; Jay & Johnson, 2002; Van Manen, 1977), 사전 성찰(Pre-reflection), 표면 성찰(Surface reflection), 교육학적 성찰(Pedagogical reflection), 비판적 성찰(Critical reflection) 4가지 성찰 수준으로 요인을 구성하여 척도를 개발하였다. 사전 성찰은 무(無)성찰 단계라고 볼 수 있으며, 교사들이 의식적인 사고 없이 학생들에게 반응하는 단계이다. 표면 성찰은 기술적(technical) 성찰 또는 서술적(descriptive) 성찰이라고도 불리는데, 교사들이 미리 정해진 목표에 도달하기 위해 전략과 방법에 대해 생각하는 단계이다. 교육학적 성찰은 교사들이 교육학적 목표, 기초가 되는 이론 및 이론적 원리와 실천현장 간의 연결에 대해 성찰하는 단계이다. 이 단계에서는 교사가 교실 현장의 상황을 보고 그 이면에 있는 이론을 이해할 수 있는 것이다. 비판적 성찰은 교사들이 도덕적, 윤리적으로 함축되어 있는 교실 현장의 의미와 결과를 성찰하는 단계이다. 이 단계에서는 개인적 및 전문적인 신념 체계를 검토한다. 이를 통해 볼 때, 결국 Larrivee(2008)가 제시한 4개 요인은 선행 문헌을 기반으로 하기 때문에 상술한 The Level of Reflective thinking Scale, Reflective Learning Continuum의 요인 구조 및 내용과 유사한 특성을 지닌다.

종합하면, 사고중심 관점에서는 성찰을 하나의 ‘사고’로 간주하여, 그 ‘수준’을 측정하는 척도가 개발되었다. 하지만 이와 같이 성찰적 사고 수준을 측정하는 척도는 성찰의 ‘개발적 요소’를 포함하고 있지 않다는 점에서 기업 내 활용이 매우 제한적이다. 인적자원개발의 관점에서 볼 때, 위에서 소개한 척도들은 단순히 성찰적 사고의 수준을 확인할 수 있게 해줄 뿐 성찰을 가능하게 하는 그 이면의 능력에 대한 내용을 제시해주지 못한다. 결국 이와 같은 한계점을 보완하기 위해 역량중심 관점에서 성찰을 측정하고자 하는 척도들이 개발되었다. 이는 다음 항에서 자세히 다루고자 한다.

나. 역량중심 관점 척도

역량중심 관점에서 보고되는 성찰의 척도는 성찰을 개인의 내적 사고수준으로 보는 것을 넘어, 성찰을 복합적 개념으로 본다. 즉, 사고하는 개인이 아니라 사회적 맥락에서 성찰하는 개인으로 보아야 하고, 사회적 상호작용을 통한 과정을 성찰로 보아야 한다는 것이다(Høyrup, 2004; van Woerkom, 2004). 이에 역량중심 관점에서는 성찰적 사고에서 벗어나 성찰을 조작적으로 정의하고, 새롭게 능력단위 구성요인을 밝혀 이를 측정하고자 하였다(Akbari et al., 2010; Aukes et al., 2007; Matsuo, 2016; van Woerkom & Croon, 2008).

먼저, Akbari와 동료들(2010)은 교사 성찰 모형과 구성요인을 기반으로 척도를 개발하였는데, 그들은 선행 연구를 기반으로 교사 성찰과 관련있는 구성요인과 행동특성들을 추출하여 실천(practical), 인지(cognitive), 감정(affective), 메타인지(meta-cognitive), 비판(critical), 도덕(moral) 6요인, 42 문항을 잠정적으로 제시하였다. 실천 요인은 성찰을 실천하는 행동이다. 이 요인에는 일기 작성, 오디오 및 비디오 촬영, 설문조사 실시, 소집단 토론, 중요사건 분석 등의 행동이 포함된다. 인지 요인은 전문성 개발을 목적으로 하는 교사의 노력이다. 이 요인에는 현장 연구 수행, 자신의 분야와 관련되는 학회 및 워크숍 참석, 전문 서적 탐독이 해당된다. 감정 요인은 타인 감정에 대한 민감한 포착이다. 특히 학생들의 정서적/심리적 상태가 어떠한지를 파악하여 다루는 것을 말한다. 메타인지 요인은 교사 자신의 신념이나 성격에 대해 성찰하는 것이다. 예를 들어, 그들 자신이 교실 현장에 대해 생각하는 바, 직업에 대한 관점, 내면의 감정 등에 대해 점검한다. 비판 요인은 교실 현장에서의 사회·정치적 측면의 의미를 성찰하고, 인종, 성별, 사회적 지위 등과 같은 주제를 가지고 학생들과 대화를 나누는 것을 말한다. 도덕 요인은 정의, 공감, 가치와 같은 도덕적 이슈에 대한 성찰이다. 통계적인 검증 절차에서 탐색적 요인분석 결과, 이론적으로 도출된 6개 요인은 구조적으로 분석되었다. 그러나 확인적 요인분석 결과, 도덕 요인이

다른 요인들과의 상관을 보이지 않았다. 결과적으로 Akbari와 동료들(2010)은 도덕 요인을 삭제하였으며, 신뢰도가 낮거나 상관지수가 낮은 문항도 삭제하여 최종 5요인 29문항으로 교사 성찰 척도를 확정하였다. 교사 성찰은 5점 리커트 척도로 측정한다.

다음으로, Aukes와 동료들(2007)은 의료 현장에서의 경험성찰을 ‘개인 성찰(personal reflection)’이라고 명명하고 이를 측정하는 척도를 개발하였다. 개인이 의료 현장을 이해하는 과정을 성찰하고, 그 과정에서의 합리적·비합리적인 사고와 감정, 가정과 신념의 역동을 강조하기 위해 경험성찰을 개인성찰이라고 칭했다. 의학에서의 개인 성찰은 역할 기능, 학습과 성장의 균형을 위해, 자신과 타인의 경험을 탐구 및 평가하여 의미를 창조하는 것으로 정의된다. 이 연구에서 보는 개인 성찰은 주로 의사의 개인적인 태도나 성격 특성이며, 이에 따라 이 척도는 전문가 교육 영역에서 충분히 활용될 수 있다(Coulehan, 2005; Aukes et al., 2007 재인용). 이 연구 역시 마찬가지로 문헌에서 개인 특성을 도출하여 문항을 구성하였으며, 탐색적 요인분석을 통해 개인 성찰은 3개 요인으로 구분된다는 것을 통계적으로 확인하였다. 그리고 이를 각각 자기 성찰, 공감적 성찰, 성찰적 의사소통 요인으로 명명하였다. 자기 성찰은 자기 내면을 관찰하는 요인데, 자신의 생각, 감정, 신념, 기준, 방법 등을 구성 또는 재구성하기 위한 필수조건으로서의 경험을 신중하게 탐구 및 평가하는 것을 말한다. 공감적 성찰은 자기 성찰의 사회적, 주관적인 확장으로서 맥락의 이해 및 평가를 말한다. 예를 들어, 환자 및 동료 등 타인의 상태, 위치에 대하여 생각하고 공감하는 것을 말한다. 성찰적 의사소통은 자기 성찰, 공감적 성찰의 행동 표현으로, 가령, 피드백, 대화를 다루거나 또는 대인관계에서 의견 차이를 다루는 것을 말한다. 이러한 개인 성찰 척도는 3요인 총 23문항, 5점 리커트 척도로 구성되어 있다.

이 외에도 van Woerkom과 Croon(2008)은 조직 내 비판적 성찰의 중요성을 강조하며, ‘비판적 성찰 업무행동(critically reflective work behaviour)’을 측정하는 척도를 개발하였다. 그들은 비판적 성찰이 개인의 내적 사고

과정일뿐만 아니라 일상의 업무 수행 과정에서 나타나는 가시적 행동으로 구현되는 것이기에, 타인과의 상호작용 속에서 실현된다고 보았다(van Woerkom, 2004; van Woerkom & Croon, 2008). 이에 비판적 성찰 업무행동은 “독자적 또는 타인과의 상호작용을 통해 개인 또는 공동의 실천 현장(collective practices)을 최적화시키거나 개인 또는 조직의 가치를 변화시키고자 노력하는 것을 목표로 수행되는 연관된 활동의 집합”으로 정의된다(van Woerkom, 2004; van Woerkom & Croon, 2008). 이 연구에서 제시한 비판적 성찰의 구성요인은 비판적 의견 공유(Critical opinion-sharing), 실수에 대한 개방성(Learning from mistakes), 피드백 요청(Asking for feedback), 집단사고에 도전(Challenging groupthink), 실험(Experimentation), 경력정체성 지각(Career awareness) 6개이다. 6개 요인을 자세히 살펴보면, 비판적 의견 공유는 조직에서 사회적인 면이나 정치적인 면에서 당연한 것으로 받아들여지는 것들에 대해 검토하는 것으로써 목소리(voice)라고도 표현될 수 있다. 실수에 대한 개방성은 조직구성원이 실수에 직면했을 때, 실수를 감추거나 방어적으로 행동하여 조직구성원들이 그 실수로부터 학습할 수 있는 가능성을 제한하지 않는 것을 말한다. 피드백 요청은 조직 내에서 중요하게 다루어지는 것에 대한 기저의 가정, 가치, 준거에 대한 의견을 통해 이중고리학습을 유발하게 하는 논의를 자극하는 것을 말한다. 집단사고에 도전은 조직 구성원 모두가 동의하고 있는 것에 대해 동의하지 않음을 표현하는 것을 말한다. 실험은 주어진 일을 넘어서는 주도적 행동이며, 새로운 업무 방식을 찾고자 하는 개인의 학습을 말한다. 한 개인이 자신의 업무에서 성찰하는 것은 곧 상황이 진행되는 과정에서의 연구자이며 실천가가 되게 하는 것이라 본 Schön(1983)의 행위 중 성찰 개념과 유사하다. 경력정체성 지각은 개인개발을 경력개발과 일치시키려고 하는 것으로서, 현재의 업무 이외의 기회에 대해서 개방되어 있는 것을 의미한다. 즉, 조직구성원으로서 자신의 정체성에 대해 근원적인 질문을 하며, 이에 따라 개인의 개발과 실현을 위해 스스로의 변화의 필요를 아는 것을 말한다. 최종적으로 탐색적 요인분석을 통해 6개 차원의 비판적 성찰 업무행동을 규명하

였으며, 37개 문항을 개발하였다. 이 척도는 6점 리커트 척도로 측정한다.

한편, Matsuo(2016)는 팀 학습을 촉진시키는 리더의 성찰적 행동을 탐구하기 위해 ‘성찰적 리더십(reflective leadership)’을 측정하는 척도를 개발하였다. 성찰적 리더십은 개방적 성찰(open reflection), 목표기반 성찰(goal-based reflection), 문제기반 성찰(problem-based reflection) 3개 요인으로 구성된다. 개방적 성찰은 구성원들이 그들의 아이디어나 의견을 말할 수 있게 격려하는 리더 행동을 말한다. 목표기반 성찰은 구성원들이 업무 진행 및 성과에 대한 생각을 심화시킬 수 있도록 여러 관점에서 질문을 하거나 목표와 비전을 확인하는 리더 행동을 말한다. 문제기반 성찰은 문제와 실패에 대한 성찰을 촉진하는 리더의 행동을 말한다. 성찰적 리더십 척도는 아직 신뢰도 및 타당도가 검증되지 않은 예비 척도이며, 추후 추가적인 통계적 검증이 필요하다.

이상 역량중심 관점 척도의 측정요인을 종합·정리해 보면 다음 <표 II-8>과 같다.

<표 II-8> 역량중심 관점 척도의 측정요인

연구자	Aukes et al (2007)	van Woerkom & Croon(2008)	Akbari et al (2010)	Matsuo (2016)	종합
측정 요인	자기성찰		메타인지	목표기반	사람 관련
	공감적 성찰		감성		
	성찰적 의사소통	피드백 추구	실천	문제기반	실천 행동 관련
		실험			
		비판적 의견 공유	비판		비판적 의견제시 관련
		집단사고에 도전			
		경력정체성 지각	인지		전문성 개발 관련
		실수에 대한 개방성		개방적	개방적 태도 관련
계	3개	6개	5개	3개	5개

유사한 요인끼리 범주화하면 5개의 측정요인으로 정리할 수 있다. 첫째, 사람과 관련된 요인이다. 자신의 신념, 성격, 생각 등에 대해 이해하거나, 다른 사람의 감정이나 목표를 잘 파악하는 능력이다. 둘째, 실천 행동과 관련된 요인이다. 자신의 과거 경험을 돌아볼 수 있도록 스스로 업무일지를 작성하거나 또는 다른 사람에게 피드백을 요청하는 등의 행동을 하는 능력을 말한다. 주로 이미 발생한 문제상황을 해결하고자 할 때나 현재상황을 보다 나은 방향으로 개선하려고 할 때 필요한 행동 능력이다. 셋째, 비판적 의견제시와 관련된 요인이다. 조직에서 사회·정치적 측면에서 당연한 것으로 받아들여지는 것에 대해 비판적으로 검토하고, 이에 대한 자신의 의견을 소신있게 말하는 능력을 말한다. 넷째, 자신의 전문성 개발과 관련되는 요인이다. 끊임없이 자신의 분야와 관련되는 학회나 워크샵에 참석하고, 전문 서적을 탐독하는 능력이다. 경력개발과 개인개발을 일치시키려고 하며, 개인의 개발과 실현을 인식하고 추구한다. 다섯째, 개방적인 태도와 관련된 요인이다. 이 요인은 두 가지 의미를 내포하고 있는데, 하나는 자신의 실수에 대해 개방적인 태도를 가져 계속적으로 학습하는 것을 말한다. 다른 하나는 다른 사람의 관점이나 의견에 대해 개방적인 태도를 가져 그들의 입장을 존중하고 합리적으로 수용하는 것을 말한다.

이상의 내용을 정리해보면, 역량중심 관점의 성찰 척도는 사고중심 관점의 척도와 다르게 인지, 행동, 태도 등 ‘개발적 요소’를 포함하고 있음을 알 수 있다. 따라서 역량중심 관점에서 개발된 척도들은 개인 특성으로 구현되는 성찰 능력을 확인함으로써 조직 내 성찰의 개발가능성을 시사한다.

그러나 기 개발된 역량중심 관점의 척도는 여전히 한계가 있다. 먼저, 성찰, 비판적 성찰 등 측정개념이 일관적이지 않다. Akbari와 동료들(2010)은 성찰, Aukes와 동료들(2007)은 개인 성찰, van Woerkom과 Croon(2008)은 비판적 성찰, 그리고 Matsuo(2016)는 성찰적 리더십 개념을 사용한다. 이는 각 척도마다 성찰의 일부 측면만을 측정하고 있음을 암시한다. 특히 Matsuo(2016)의 척도는 ‘리더의 성찰 행동’을 측정하고 있기 때문에 리더십 개념을 측정하는 것과 구분이 명확하지 않다. 내용상으로도 변혁적 리

더십 행동과 매우 유사하다(Matsuo, 2016). 이 중에서도 Akbari와 동료들(2010)의 척도가 가장 포괄적으로 성찰의 개념을 다루고 있지만, 여전히 성찰의 개인적인 태도 측면은 포함하지 못하고 있다는 점에서 제한적이다.

또한, 개발된 척도의 맥락이 각기 다르기 때문에 기업 현장의 적용에 무리가 있다. Akbari와 동료들(2010)은 교사의 교수(teaching) 현장, Aukes와 동료들(2007)은 의사의 진료 현장 맥락이기 때문이다. 물론 van Woerkom과 Croon(2008)의 비판적 성찰 업무행동 척도, Matsuo(2016)의 성찰적 리더십 척도는 기업 현장에서의 적용을 목적으로 하지만, 이 척도들은 개념상 성찰의 범위를 매우 좁게 지정하고 있으므로 한계가 있다.

따라서 본 연구에서는 ‘성찰역량’의 개념으로 접근하여 기업 현장에서 일관되게 적용 가능한 새로운 척도를 개발하고자 한다. 문헌연구와 초점집단 면담을 통해 종합적으로 성찰역량의 구성요인을 도출 및 규명하고, 기업에서 실제 활용할 수 있는 신뢰롭고 타당한 성찰역량 척도를 개발하고자 한다. 덧붙여, 이상 살펴본 역량중심 관점 척도의 측정요인들은 성찰역량 구성요인 도출 근거로 활용하였으며, 이에 관한 자세한 내용은 연구결과 부분에서 제시하였다.

Ⅲ. 연구방법

이 장에서는 성찰역량 척도 개발 연구 절차, 연구 대상, 조사 도구, 자료 수집 및 분석 방법에 대해 자세하게 소개하고자 한다.

1. 연구 절차

본 연구는 [그림 III-1]과 같이 크게 4단계를 통해 연구가 진행되었다. 각 단계별 연구내용을 설명하면 다음과 같다.

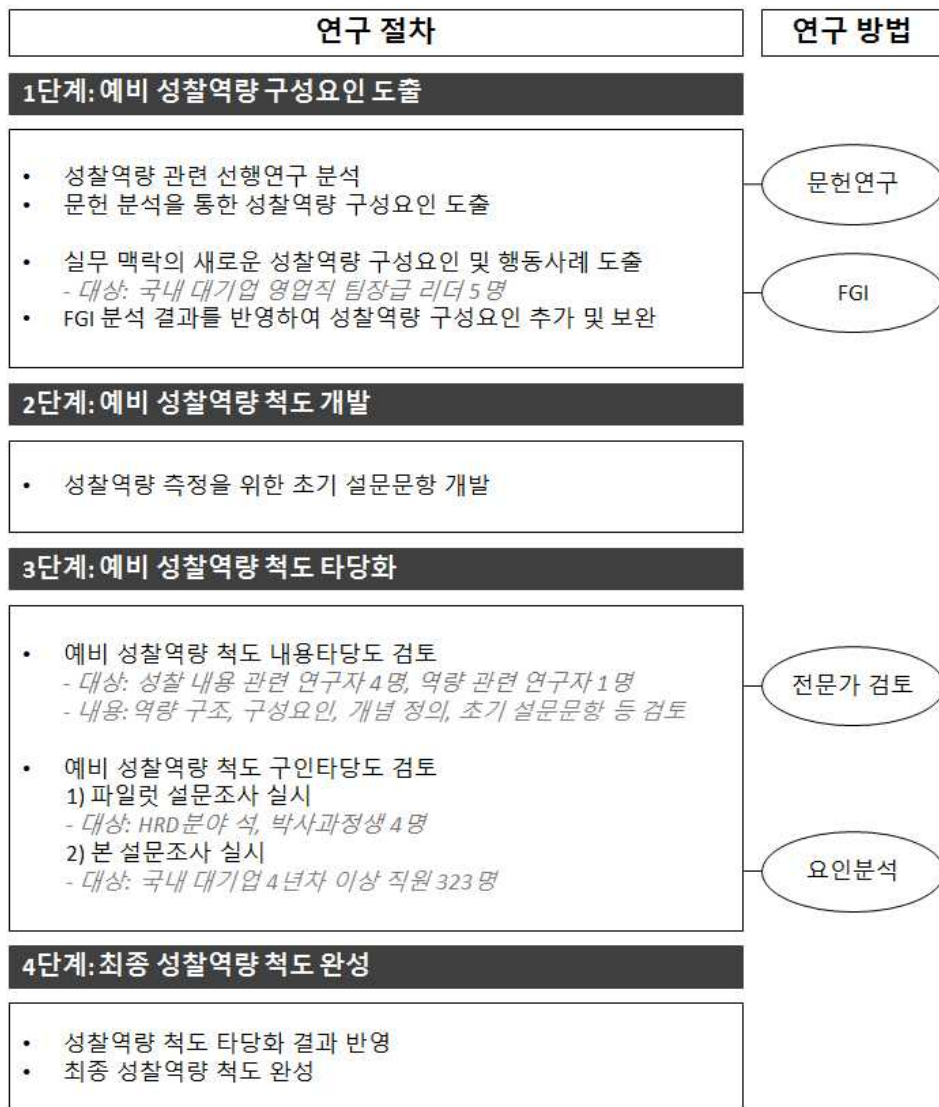
1단계, 예비 성찰역량 구성요인을 도출하였다. 우선적으로는 성찰역량과 관련된 선행연구를 분석하여 성찰역량의 구성요인을 도출하였다. 다음으로, 문헌연구를 통해 도출된 성찰역량 구성요인을 기반으로, 초점집단면담(FGI)을 진행하였다. 초점집단면담(FGI)은 기업 현장의 맥락을 풍부하게 이야기해 줄 수 있는 영업직 실무진 집단으로 구성하여 성찰역량 구성요인과 행동특성을 새롭게 추출하고, 기존의 내용을 보완하였다.

2단계, 예비 성찰역량 척도를 개발하였다. 1단계에서 종합한 성찰역량 구성요인을 기반으로 초기 설문문항을 개발하였으며, 예비 성찰역량 척도를 확정지었다.

3단계, 예비 성찰역량 척도의 타당도를 검토 및 분석하였다. 크게 내용타당도 및 구인타당도 두 가지 측면의 타당도를 확인하였다. 내용타당도는 전문가 검토를 통해 진행되었다. 구인타당도 검토는 설문조사를 통한 요인 분석 방법이 활용되었다. 전문가 검토 집단은 인적자원개발(HRD) 분야에서 성찰 내용을 잘 알고 있는 연구자로 구성하였으며, 크게 역량군 구조, 구성요인, 개념 정의, 초기 설문문항 등이 검토되었다. 내용타당도 검토 후 파일럿 설문조사를 실시하였으며, 문항 수정 후 본 설문조사를 실시하였다. 본 설문조사는 국내 대기업에서 4년차 이상 근무한 직장인을 대상으로 실시하였으며, 수집된 자료를 요인분석에 활용하였다. 통계 프로그램을 통해

탐색적 및 확인적 요인분석을 실시하여 구인타당도를 검토하였다.

4단계, 최종 성찰역량 척도를 완성하였다. 앞서 진행한 타당도 검토의 결과를 반영하여 예비 성찰역량 구성요인, 설문문항 등을 수정 및 보완 한 뒤, 최종 성찰역량 척도를 완성하였다.



[그림 III-1] 연구절차

가. 문헌연구

본 연구에서는 성찰역량 구성요인을 추출하기 위해 문헌연구 방법을 활용하였다. 문헌연구는 기존 연구의 결과물인 문헌(역사적 기록, 기존 연구 기록, 통계자료 등)을 통해 자료를 수집하는 방법을 말한다(김진우, 2006). 문헌연구는 연구문제에 대한 기존의 연구 동향을 알 수 있으며, 시간과 비용을 절약하여 정보를 수집할 수 있다는 장점이 있다. 반면, 문헌의 정확성과 신뢰성을 확보하기 어렵다는 점, 문헌 해석 시 연구자의 편견이 개입될 수 있다는 점에서 단점이 있다(김진우, 2006). 그럼에도 불구하고 문헌연구는 기존에 제시되지 않았던 새로운 성찰역량의 개념을 이론적으로 확인하고 이해할 수 있는 가장 적합한 방법이다.

문헌연구의 일반적인 절차는 다음과 같다(성태제, 시기자, 2006). 첫째, 연구주제와 관련된 주제어를 찾는다. 해당 연구의 내용을 대표할 수 있는 단어를 한 두 개로 제한한다는 것은 용이하지 않으나, 가능한 한 중요한 단어들을 열거한다. 둘째, 주제어에 의하여 2차 자료를 열람한다. 2차 자료는 교과서나 개론서 혹은 많은 이론을 종합한 책을 말한다. 2차 자료를 통하여 연구 분야의 개괄적 지식을 습득할 수 있다. 셋째, 1차 자료 목록집을 열람한다. 1차 자료는 연구자에 의하여 직접 작성된 연구논문(학술지, 학위논문)을 말한다. 연구논문은 대부분 주제에 따라 연도별로 배열되어 있으므로 최근 연도부터 거슬러 올라가며 제목을 열람하면 연구의 흐름과 연구의 전망 등을 파악할 수 있다. 또한 해당 분야의 연구전문가가 누구인지도 알 수 있다. 넷째, 해당 논문을 찾아 참고한다. 연구자는 자료들을 열람하면서 연구주제와 밀접하게 연관이 있는 핵심 문헌들을 선택하게 되는 것이다.

이에 따라 본 연구에서도 핵심 연구질문과 주제어를 기반으로 문헌을 검색하고 선정하였다. 문헌의 범위는 학위논문, 학술지, 단행본 등을 중심으로 2차자료 및 1차자료를 함께 수집하여 고찰하였다. 학문 분야는 주로 교육학, 성인교육, 인적자원개발 분야 등 연구주제와 관련이 있는 분야의 문

헌으로 한정 지었으며, 필요한 경우 일부 타 학문에서 보고된 문헌을 포함 시키기도 하였다.

본 연구의 핵심 연구질문은 ‘성찰역량 구성요인은 무엇인가?, 그리고 어떻게 측정가능한가?’이다. 핵심 연구질문을 토대로 주제어는 ‘성찰 수준’, ‘성찰 측정’, ‘성찰 행동’, ‘성찰 척도’ 등으로 선정하고, 이러한 개념을 다루고 있는 문헌을 검색하였다. 주요 검색 사이트는 Google Scholar, EBSCOhost Electrronic Journals Service를 활용하였다. 체계적인 문헌고찰을 위해 우선적으로는 검색된 문헌의 제목과 초록을 보면서 핵심 연구질문에 부합하는 문헌인지 아닌지를 판단하여 선택 또는 배제하였으며(김승희, 2015), 그 후에 선택된 문헌의 전문을 보면서 핵심 연구질문에 답으로 제시될 문헌을 최종적으로 선택 또는 배제하였다(김승희, 2015). 각종 학위논문과 학술지를 중심으로 성찰역량 관련 문헌을 고찰하였으며, 이를 분석하여 구성요인을 도출하였다.

나. 초점집단면담(Focus Group Interview; FGI)

본 연구에서는 문헌연구를 통해 도출한 성찰역량 구성요인을 기반으로, 기업 현장의 맥락을 반영한 요인을 추가적으로 도출하거나 보완하기 위해 초점집단면담(FGI)을 실시하였다.

초점집단면담(FGI)은 특정한 주제에 대한 인식이나 생각을 얻기 위한 토론 방식의 연구방법으로, 선행연구 분석을 통해 도출해 낸 기초자료를 토대로 조사내용에 대해 잘 알고 있는 대상자를 소집단으로 구성하여 조사목적과 관련된 심층적인 토론을 통해 자료를 수집하는 방법이다(윤택림, 2004). 초점집단면담(FGI)의 목적은 선택된 주제와 관련이 있는 사람들을 초청해서 서로의 관심사에 대한 정보를 얻는 것으로, 집단의 상호작용을 통하여 주제에 대한 자료를 수집한다는 점(Morgan, 1996)에서 1:1 전문가 인터뷰와 큰 차이가 있다. 특히, 관찰이 불가능할 수 있는 광범위한 주제에

대해 접근 가능하도록 해주는 것은 물론, 연구자의 관심에 직접적으로 초점을 맞춘 자료를 확보할 수 있다는 점에서 효율성이 높다는 장점이 있다. 이에 본 연구에서는 초점집단면담(FGI) 진행을 통해 기업 현장에서 드러나는 성찰 행동특성을 도출하고, 이를 기반으로 문헌에서 드러나지 않은 현장 기반의 새로운 성찰역량 구성요인을 포착할 수 있다고 판단하였다.

다. 전문가 검토

문헌연구와 초점집단면담(FGI)을 바탕으로 도출된 성찰역량 구성요인과 측정문항의 내용타당도(Content validity)를 검토하기 위해 전문가 검토를 진행하였다. 자료수집과 분석결과에 대한 타당성 및 신뢰성은 신중히 고려되어야 할 부분이기 때문에(Cresswell, 2007), 전문가를 섭외하여 내용타당도를 검토하였다.

내용타당도는 측정문항들이 측정하고자 하는 내용 영역을 얼마나 잘 대표하는지의 정도를 평가하는 방법이다(Crocker & Algina, 1986). 내용타당도 검토는 측정하려는 내용 영역에 관해 지식이 있는 전문가들의 판단에 의존하게 된다. 전문가들이 문항을 보고 각 문항이 측정하려는 전체 내용을 적절하게 나타내고 있는지를 평가하게 된다(탁진국, 1996). 이러한 전문가 검토는 연구자가 수집한 자료와 도출된 개념에 대하여 실제 현상을 얼마나 정확하고 충실하게 반영하고 있는지를 보는 것이기 때문에(강윤진, 2014), 이 연구에서도 반드시 거쳐야 할 필수적인 과정이다. 따라서 본 연구에서는 문헌 및 초점집단면담(FGI)에서 도출한 예비 성찰역량의 역량군 구조가 타당한지, 역량명이나 조작적 정의, 그리고 측정문항의 내용이 적합한지, 용어의 사용이 적절한지, 의미가 중복되지 않았는지, 애매한 표현은 없는지, 어법이 정확한지 등에 대해 전문가들의 의견을 수렴하는 과정을 거쳤다.

라. 요인분석

예비 성찰역량 척도의 구인타당도 검토를 위한 방법으로 요인분석을 실시하였다. 구인타당도를 검증하는 방법은 대표적으로 3가지가 제시되고 있는데, 수렴타당도, 변별타당도, 요인분석이다(탁진국, 1996). 수렴타당도 분석은 연구자가 새로 개발한 척도를 동일하거나 유사한 특성을 측정하는 기존의 척도들과 비교해서 두 척도 간의 상관계수를 구하는 방법이다(탁진국, 1996). 변별타당도 분석은 수렴타당도와 달리, 새로운 척도와 이와는 다른 특성을 측정하는 기존 척도와의 상관계수를 구해서 분석하는 방법이다(탁진국, 1996). 요인분석은 새로 개발한 척도가 어느 요인과 변량을 공유하고 있는가를 분석하여 구인인 요인과의 관계를 규명하는 방법이다(백순근 외, 2007). 요인분석을 통해 특정 요인과 관계가 많은(즉, 부하량이 많은) 척도의 공통적인 내용이 무엇인가를 검토함으로써 측정되고 있는 구인의 본질을 파악할 수 있다.

본 연구에서는 구인타당도를 검증하는 가장 대표적인 요인분석 방법을 활용하였다(백순근 외, 2007; 탁진국, 1996). 요인분석은 두 가지 방법으로 실시하였는데, 측정변수를 대표하는 요인구조가 무엇인지 알아보는 데 목적이 있는 탐색적(exploratory) 요인분석과 연구자가 가정한 요인구조와 어느정도 일치하는지 수치를 파악하는 확인적(confirmatory) 요인분석을 실시하였다.

2. 연구 대상

가. 초점집단면담(FGI) 참여자

본 연구에서 초점집단면담(FGI)은 ‘국내 대기업 영업직 팀장급 리더’를 대상으로 실시하였다. 영업이라는 직군에서 요구하는 능력은 학교교육에서 배우는 이론적 교과지식과 다르며, 대부분 영업이라는 활동을 시작하면서 경험을 통해 학습하게 된다(진성미, 2002). 성찰이 경험학습(experiential learning)맥락(Boud et al., 1985; Kolb, 1984), 특히 일터학습(Schön, 1983; Watkins & Marsick, 1993) 맥락에서 드러난다는 점을 고려할 때, 영업직 군이 성찰역량을 도출하기에 적합하다고 판단하였다. 영업직 종사자의 학습과 관련된 실증연구들이 주로 현장교육훈련(김정택, 2008), 무형식학습(유윤정, 2013; 황정성, 2016), 학습전이(송효재, 2017; 이동호, 2016) 측면을 다룬다는 점은 이를 방증해준다.

또한 기업환경의 빠른 변화에 따라 영업환경은 예상되는 영업상황이 아닌 독특하고 불규칙한 상황이다(김준환, 이항, 2017). 성찰은 주로 예측이 어려운 불확실한 상황, 혼란스러운 상황, 이해가 어려운 상황에서 시작되기 때문에(Dewey, 1933; Schön, 1983; Yanow & Tsoukas, 2009), 영업환경에서 성찰역량이 잘 드러날 것이라 예측하였다.

뿐만 아니라 영업직 종사자들은 변화하는 영업환경에 발맞추어 상품 판매를 해야 하기 때문에 지속적으로 새로운 판매촉진 전략을 세우게 된다. 성찰은 기존의 방식을 수정하고 새로운 것을 시도하려고 할 때 시작되기에(Boyd & Fales, 1983; Gruber, Heid, & Bauer, 2005), 상대적으로 자주 새 판매촉진 전략을 세우는 영업직 종사자들에게 성찰역량이 잘 포착될 것이라 판단하였다.

아울러, 성찰은 자신의 행동 개선을 위한 의도적인 사고(Hatton & Smith, 1995; Smith & Hope, 1992)이면서도 자신의 감정에 집중하는 과정

(Boud et al., 1985)이기에, 감정노동³⁾이 필연적으로 요구되는 영업직 종사자들(박준범, 2015)에게서 보다 다채로운 성찰 행동특성이 도출될 수 있을 것이라 예측하였다.

물론 영업직이라는 특정 직군을 대상으로 성찰역량을 도출하게 되면, 영업 분야의 맥락특수적인 역량이 드러날 수 있다. 하지만 본 연구에서는 ‘직무 맥락’보다는 ‘기업 현장 맥락’에 초점을 맞추어, 기업 내에서 어떠한 과정을 통해 성찰이 일어나는지를 중점적으로 탐색하였다. 이에 따라, 영업팀장으로서 수행하는 직무능력을 묻는 질문은 배제하였으며, 고객과의 접점에서 ‘실천 현장’을 담당하는 기업의 한 구성원으로서 성찰능력에 관해 답할 수 있도록 질문지를 구성하였다(p. 75 참고).

한편, 본 연구에서는 영업 직군의 ‘팀장급 리더’를 대상으로 초점집단면담(FGI)을 진행하였다. 팀장급 리더의 위치에 있는 사람이 영업 분야에서 오랜 기간 경험과 지식을 쌓아, 성과를 창출한 것을 바탕으로 팀장급 리더의 위치에 있는 것일 가능성이 높기 때문이다. 또한 국내 상위의 기업일수록 우수 인재인 전문가를 보유하고 있기 때문에, 본 연구에서 영업직 팀장급 리더의 소속은 ‘대기업’으로 한정하였다. 다만, 성찰역량이 드러나는 다양한 영업 맥락을 포괄적으로 확인하기 위해 기업의 특정 산업 분류에는 제한을 두지 않았다.

‘국내 대기업 영업직 팀장급 리더’를 선정하는 기준은 다음과 같다. 먼저 대기업이란 일정 규모 이상의 자산 및 종업원을 갖추고 큰 매출을 올리는 기업을 뜻하며(국립국어원, 2017), 법적인 정의로는 「중소기업기본법 시행령」 제3조와 「중견기업 성장촉진 및 경쟁력 강화에 관한 특별법 시행령」에 의거하여 중소기업 및 중견기업의 요건에 해당하지 않는 기업을 말한다. 「중소기업기본법 시행령」에서는 각 업종별로 규모기준을 규정하여 제조업은 상시근로자수 300인 미만이거나 자본금이 80억원 이하인 경우, 광업·건설업·운송업은 상시근로자수 300인 미만이거나 자본금 30억 원 이

3) 개인이 자신의 일의 일부로써 감정을 억제하거나 과장하는 일련의 감정조절 과정을 감정노동이라 하며, 이는 우수한 고객 서비스를 위해 자신이 보여야만 하는 특정 감정을 외형적으로 표현해야 할 때 일어나게 된다(Hochschild, 1983).

하인 경우, 도소매·서비스업은 세부업종별로 상세하게 구분하여 상시근로자수 기준은 300인부터 50인까지, 매출액 기준은 300억 원부터 50억 원까지로 중소기업 범위를 규정하고 있다. 중견기업은 중소기업기본법상 중소기업이 아니면서 대기업 계열사가 아닌 기업으로, 중소기업기본법상 3년 평균 매출이 1500억 원 이상이지만 공정거래법상 상호출자제한 기업집단군에는 속하지 않는 회사이다. 한편, 2017년 5월 1일 공정거래위원회는 자산총액 10조원 이상을 기준으로 상호출자·채무보증제한 기업집단 31곳을 지정했다. 상호출자, 신규 순환출자 및 채무보증이 금지되는 기업집단 31곳은 대기업집단으로 간주된다.

그러나 자본금, 자산액, 매출액 등은 기업의 각 업종별로 상이하게 적용되고 있어, 일반적으로 사회과학 연구 분야에서 활용하는 보편적인 기준은 상시 근로자 수이다. 상시 근로자 수는 중소기업은 300인 미만, 중견기업은 300인 이상 1000인 미만, 대기업은 1000인 이상으로 설정하고 있다(황영훈, 2017). 따라서 이 연구에서는 상시 근로자 수 1000인 이상인 기업을 대기업이라고 보았으며, 고용노동부가 운영하는 워크넷 사이트(www.work.go.kr)에서 제공하는 기업정보를 활용하여 대기업 상시 근로자 수 기준을 충족시키는 기업체를 선별하였다.

다음으로, 통계청 한국표준직업분류(KSCO) 제 7차 개정분류(2018.01.01. 시행 예정)에 따르면, 하나의 대분류인 영업직 종사자(Sales Workers)는 “영업활동을 통해 상품이나 서비스를 판매하거나 인터넷 등 통신을 이용하거나 상점이나 거리 등에서 상품을 판매 및 임대하며, 상품을 광고하거나 상품의 품질과 기능을 선전하는 등의 활동을 수행하며, 매장에서 계산하는 활동을 수행하는 사람”을 말한다. 중분류는 ‘영업직’, ‘매장 판매 및 상품대여직’, ‘통신 및 방문·노점 판매 관련직’으로 구분되며, 이 중 ‘영업직’ 소분류의 직업은 ‘자동차 영업원’, ‘제품 및 광고 영업원’, ‘보험 모집인 및 투자 권유 대행인’, ‘대출 및 신용카드 모집인’ 4가지로 구분된다. 한편, 최근 개발된 국가직무능력표준(NCS)에서는 ‘영업판매’ 대분류에서 ‘영업’, ‘부동산’, ‘판매’ 세 개 중분류로 구분하며, 이 중 ‘영업’은 다시 ‘일반영업’과 ‘해

외영업'으로 구분된다. 여기에서 '일반영업'은 “이윤창출을 목적으로 회사의 상품을 고객에게 판매하기 위한 업무로서 내·외부 환경 분석 결과를 토대로 영업 전략을 수립하고, 고객과의 상담을 통해 계약을 체결하고 이행하며, 고객의 불만사항을 관리하고 고객을 유지하는 일”로 정의되고 있으며, 일반영업 업무와 관련된 사업은 크게 ‘건설업’, ‘금융 및 보험업’, ‘부동산업 및 임대업’, ‘전문, 과학 및 기술 서비스업’, ‘제조업’ 등으로 조사되었다. 본 연구에서는 한국표준직업분류(KSCO), 국가직무능력표준(NCS)의 소분류를 참고하여 다양한 사업 분야에 종사하는 영업직군 팀장급 리더들을 대상으로 초점집단면담(FGI) 참여자를 구성하였다. 특정 산업에 치우치지 않고, 다양한 맥락을 포괄하는 성찰역량 구성요인을 도출하기 위함이다.

한편, 영업직 팀장급 리더는 최소 4명 이상의 팀원을 거느리고 있는 팀장급 리더로 5명을 선정하였다. Lucia와 Lepsinger(1999)에 의하면 초점집단면담(FGI)은 5명에서 9명으로 구성되어지는 것이 이상적이다. 그룹이 9명보다 클 경우, 참가자 개개인이 자신의 의견을 표현하기 어렵고, 5명보다 적은 경우에는 참가자 간 충분하게 의견이 교환되지 않는다는 단점이 있기 때문이다. 따라서 본 연구에서는 초점집단면담(FGI) 참여자로 최종 5명의 대기업 영업직 팀장급 리더를 선정하였다. 구체적인 참여자 정보는 다음 <표 III-1>과 같다.

<표 III-1> 초점집단면담(FGI) 참여자 정보

구분	성별	연령	직급	팀원 수	최종 학력	전공	경력	영업 분야
참여자1	남	46세	부장	45명	석사졸	경제학	18년	제빵
참여자2	남	49세	책임	7명	석사졸	유기·고분자 물질전공	15년	TV
참여자3	남	39세	과장	4명	대졸	통계학	11년	셋톱박스
참여자4	남	45세	부장	8명	석사졸	MBA	18년	화장품
참여자5	남	34세	과장	6명	대졸	언론·홍보	8년	광고

나. 전문가 검토 참여자

본 연구에서 전문가 검토는 문헌연구와 초점집단면담(FGI)을 바탕으로 도출된 성찰역량의 구성요인과 측정문항의 내용타당도를 검토하기 위한 방법으로 사용하였다. 내용타당도를 검증하기 위한 전문가 집단의 수는 정해진 숫자의 원칙에 따르는 것이 아니라, 연구자가 얼마나 많은 전문가에 접근 가능한지, 동의를 구할 수 있는지에 따라 결정한다(Lynn, 1986). 그럼에도 불구하고 전문가 집단 구성은 최소 5명 이상인 경우 적절하다고 보며, 섭외가 어려운 경우 적어도 3명은 필요하다고 본다(Lynn, 1986). 구성할 수 있는 전문가 집단의 최대 숫자는 정해지지 않았지만, 10명을 초과할 가능성은 거의 없다(Lynn, 1986). 따라서 본 연구에서는 내용/분야 전문가 4인과 역량 척도 개발 전문가 1인, 총 5인을 선정하여 전문가 검토를 실시하였다.

해당 내용 및 분야의 전문적인 지식과 경험을 갖춘 전문가는 다음과 같은 기준을 적용하여 선정하였다. 첫째, 박사학위 소지자이자, 둘째, 기업교육 분야에서 성찰 내용 연구를 해 본 경험이 있는 자로 주제와 관련있는 학위논문 또는 1편 이상의 학술지 논문을 작성 및 투고한 자로 선정하였다. 다만, 연구방법론에는 제한을 두지 않았다. 역량 척도 개발 전문가는 박사학위 소지자이자 성인교육 맥락에서 역량모델 및 측정문항을 개발한 경험이 있는 자로 선정하였다. 구체적인 전문가 검토 참여자 정보는 다음 <표 III-2>와 같다.

<표 III-2> 전문가 검토 참여자 정보

구분	성별	직책	성찰 관련 논문 편수		전공 분야	비고
			학위논문	학술지		
전문가1	남	교수	-	1	인적자원 개발 (HRD)	내용/분야 전문가
전문가2	남	부교수	-	2		
전문가3	여	연구원	1	1		
전문가4	여	교수	1	2		
전문가5	여	선임컨설턴트				역량 전문가

이들로부터 수집된 검토 의견을 종합하여 각 항목별로 분류 정리하여 예비 성찰역량 척도의 수정 자료로 사용하였다.

다. 파일럿 설문조사 참여자

본 연구에서 파일럿 설문조사는 성찰역량 설문문항의 응답 반응을 검토하기 위한 방법으로 사용하였다. 파일럿 설문조사의 주 목적은 응답자들이 문항을 쉽게 이해할 수 있는가에 초점을 두었다. 따라서 파일럿 설문 후, 응답자들로부터 문항에 관한 전반적인 피드백을 받는 절차를 거쳤다(엄명용, 조성우, 2005; 탁진국, 1996). 이들로부터 특정 문항에서 이해가 잘 안가는 부분이 있었는지, 실시 시간은 어땠는지 등에 관한 정보를 얻을 수 있도록 하였다(탁진국, 1996).

파일럿 설문조사는 인적자원개발(HRD) 분야의 내용을 전반적으로 공부하고 있으며, 기업 실무 경력이 있는 박사 및 석사과정 학생들을 대상으로 실시하였다. 기업의 맥락과 역량 개념에 대해 잘 알고 있기 때문에, 문항에 응답하고 이를 검토하기에 적절한 집단이라고 판단하였다. 파일럿 설문조사는 4명이 참여하였으며, 구체적인 참여자 정보는 다음 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 파일럿 설문조사 참여자 정보

구분	성별	연령	학적	전공 분야
참여자1	남	33세	박사수료	인적자원개발 (HRD)
참여자2	여	36세	박사과정	
참여자3	남	30세	석사수료	
참여자4	여	27세	석사과정	

라. 본 설문조사 참여자

개발된 예비 성찰역량 척도가 구조적으로 타당한지 요인분석을 실시하기 위해 본 설문조사를 진행하였다. 연구의 모집단은 국내 대기업에 근무하는 모든 근로자이며 다음과 같은 선정 기준을 적용하여 본 설문조사 참여자를 선정하였다.

우선 국내 대기업에 종사하는 직장인을 모집단으로 설정한 후, 설문조사 참여자는 4년차 이상으로 선정하였다. 많은 연구들에서 입사 3년 이내 직원들을 신입사원으로 규정하고 있으며(김지향, 2017; 김효섭, 노명화, 2015; 신선임, 김수임, 2016; 오진주, 김진모, 2015; 주홍석, 정철영, 2015; 최우성, 2012), 이들의 조직 적응기간을 2~3년으로 보고 있다(이동수, 2015). 근속년수가 3년 이내 직원들은 여전히 조직에 적응하는 과정 중이기 때문에, 업무 및 조직에 대한 숙련이 충분히 형성되지 않은 상태라고 볼 수 있다(장원섭 외, 2007). 그래서 본 연구에서는 3년 이내 직원들을 제외하고 대기업 4년차 이상 직원을 조사대상으로 선정하였다. 각 회사마다 가진 인사규정이 다르기 때문에 사원이라는 직급으로 경계를 구분하지 않았으며, 근속년수를 기준으로 신입사원을 구분하여 설문조사를 실시하였다. 한편, 대기업은 상시근로자 수 1,000명 이상인 기업으로 정의하였으며(p. 60 참고), 워크넷 사이트(www.work.go.kr)에서 제공하는 기업정보를 참고하여 설문조사 협조를 구할 기업을 선정하였다.

다음으로 안정된 요인분석 결과를 얻기 위해서는 표집의 크기가 충분해야 한다(탁진국, 1996). 요인분석을 위해서는 최소한 200여명 정도의 인원이 필요하다고 보고되지만(Crocker & Algina, 2006; Guilford, 1956; Rust & Golombok, 2002), 혹자는 사례수가 100명 이상만 되면 명확하고 동일한 요인구조가 나타남을 발견한 바 있다(Barrett & Kline, 1981). 하지만 표집의 크기가 50명이면 매우 좋지 않고, 100명이면 나쁜 편이고, 200명 정도면 그런대로 괜찮은 편이고, 300명 정도면 좋은 편이고, 500명 정도면 매우 좋은 편이며, 1,000명 정도면 더 이상 말할 필요가 없을 정도라고 본다

(Comrey, 1973). 사례수가 얼마 이상이 되어야 한다는 주장보다 사례수가 측정변수의 수보다 몇 배 이상이 되어야 한다는 주장이 수용되기도 한다. 그러나 이 역시 학자들마다 다르게 제시되고 있다. 사례수 대 측정변수의 비율이 2대 1 이상이면 된다고 주장한 학자(Guilford, 1956)가 있는 반면 적어도 5대 1(Tabachnick & Fidell, 1989), 또는 10대 1은 되어야 한다고 주장한 학자(Nunnally, 1978)도 있다. 일반적으로는 대략 사례수가 200명 이상이거나 사례수와 측정변수의 비율이 5대 1 이상이면 안정권이라 볼 수 있다(탁진국, 1996). 최소한으로 잡아도 사례수가 100명 이상이거나 사례수와 측정변수의 비율이 2대 1 이상은 되어야 한다(탁진국, 1996). 이를 종합하여 이 연구에서는 요인분석에 필요한 표본의 크기, 회수율, 유효자료율, 불성실 응답을 고려하여 목표 표집수를 300부로 선정하였다.

아울러 모집단을 대표하는 집단을 표집할 때 너무 동질적인 집단도 너무 이질적인 집단도 문제가 생길 수 있다(탁진국, 1996). Guilford(1956)는 요인분석에 포함되는 표집은 서로 동질적이어야 하며 여러 집단의 구성원이 포함되어서는 안 된다고 주장한 바 있다. 가령, 아주 우수한 집단과 정신지체 학생들이 있는 집단을 대상으로 동시에 지능에 관한 자료수집을 하게 되면 요인분석을 결과하기 어렵다는 것이다(탁진국, 1996). 반면, 너무 동질적인 경우, 즉 아주 우수한 집단으로만 국한하여 자료를 수집했을 경우에도 변수 간 상관계수가 낮게 나타날 수 있기 때문에 요인분석이 어렵다. 이를 참고하여 본 연구에서는 대기업이라는 동질적인 집단을 표집하되, 기업의 산업군은 제한을 두지 않고 이질적인 집단을 표집하였다. 이는 특정 회사 문화의 영향을 최대한 줄이기 위함이다. 표본의 대표성을 확보하고 표본의 수가 한 기업에 치중되지 않도록 10개 기업을 선정하였으며, 각 기업당 15~70명을 표집하였다.

10개 기업에서 설문에 응답해 준 대기업 근로자 수는 323명으로, 남성이 238명(73.7%), 여성이 85명(26.3%)으로 남성이 약 2.8배정도 많았다. 나이 대별로는 19세 이상~29세 이하는 14명(4.3%), 30세 이상~39세 이하는 129명(39.9%), 40세 이상~49세 이하는 123명(38.1%), 50세 이상~59세 이하는

56명(17.3%), 60세 이상~70세 이하는 1명(0.3%)으로 30대와 40대가 가장 많았다. 직급별로는 사원 31명(9.6%), 대리 82명(25.4%), 과장 75명(23.2%), 차장 73명(22.6%), 부장 이상 62명(19.2%)으로, 설문조사 참여 대상을 4년 차 이상으로 선정하였기 때문에 대부분 대리급 이상 직원들이 참여하였다. 총 근속년수는 4~9년 95명(29.4%), 10~19년 122명(37.8%), 20~29년 92명(28.5%), 30년 이상 14명(4.3%)으로 10~19년 근무자가 가장 많았다. 소속 산업군의 경우, 제조업 63명(19.5%), 건설업 4명(1.2%), 도매 및 소매업 7명(2.2%), 운수업 18명(5.6%), 숙박 및 음식점업 1명(0.3%), 출판, 영상, 방송통신 및 정보서비스업 10명(3.1%), 금융 및 보험업 169명(52.3%), 부동산업 및 임대업 1명(0.3%), 전문·과학 및 기술 서비스업 11명(3.4%), 사업시설 관리 및 사업지원 서비스업 2명(0.6%), 교육 서비스업 24명(7.4%), 보건업 및 사회복지 서비스업 2명(0.6%), 예술, 스포츠 및 여가관련 서비스업 0명(0%), 기타 11명(3.4%)로 금융 및 보험업 종사자가 가장 높은 비중을 차지하였다. 소속 부서는 기획·전략 32명(9.9%), 인사·교육 39명(12.1%), 총무 6명(1.9%), 재무·회계 6명(1.9%), 구매·자재 관리 0명(0%), 연구 개발 16명(5.0%), 생산 9명(2.8%), 영업·마케팅·홍보 104명(32.2%), 안전·환경 3명(0.9%), 서비스·고객 관리 76명(23.5%), 기타 32명(9.9%)으로 영업·마케팅·홍보 직무 담당자가 가장 높은 비중을 차지하였다. 이상의 응답자의 인구통계학적 정보를 정리하면 다음 <표 III-4>와 같다.

<표 III-4> 설문 응답자 인구통계학적 정보

구분		빈도(명)	백분율(%)
성별	남자	238	73.7
	여자	85	26.3
나이	19세 이상~29세 이하	14	4.3
	30세 이상~39세 이하	129	39.9
	40세 이상~49세 이하	123	38.1
	50세 이상~59세 이하	56	17.3
	60세 이상~70세 이하	1	0.3
직급	사원	31	9.6
	대리	82	25.4
	과장	75	23.2
	차장	73	22.6
	부장 이상	62	19.2
총 근속년수	4~9년	95	29.4
	10~19년	122	37.8
	20~29년	92	28.5
	30년 이상	14	4.3
소속 산업군	제조업	63	19.5
	건설업	4	1.2
	도매 및 소매업	7	2.2
	운수업	18	5.6
	숙박 및 음식점업	1	0.3
	출판, 영상, 방송통신 및 정보서비스업	10	3.1
	금융 및 보험업	169	52.3
	부동산업 및 임대업	1	0.3
	전문, 과학 및 기술 서비스업	11	3.4
	사업시설 관리 및 사업지원 서비스업	2	0.6
	교육 서비스업	24	7.4
	보건업 및 사회복지 서비스업	2	0.6
	예술, 스포츠 및 여가관련 서비스업	-	-
	기타	11	3.4
소속 부서	기획·전략	32	9.9
	인사·교육	39	12.1
	총무	6	1.9
	재무·회계	6	1.9
	구매·자재 관리	-	-
	연구 개발	16	5.0
	생산	9	2.8
	영업·마케팅·홍보	104	32.2
	안전·환경	3	0.9
	서비스·고객 관리	76	23.5
	기타	32	9.9
	전체	323	100

3. 조사 도구

가. 초점집단면담(FGI) 도구

초점집단면담(FGI)은 문헌연구에 도출된 성찰역량의 구성요인을 검토하고, 현장 맥락에서의 새로운 구성요인을 도출하고자 실시하였다. 초점집단면담(FGI)은 5명의 국내 대기업 영업직 팀장급 리더가 참여하였으며, 약 2시간 정도 실시하였다. 짧은 시간 내에 최대한 효과적인 초점집단면담(FGI)을 진행하기 위해 사전에 인터뷰 구조와 질문지를 간결하고 쉽게 구성하였으며, 참여자들이 인터뷰 내용을 충분히 숙지할 수 있게 자료를 작성하여 사전에 공유하였다. 특히 참여자들이 보다 쉽게 이해할 수 있도록 자료는 학술적 용어 대신 ‘업무상황에서의 고민’이라는 친숙한 용어로 접근하여 제작하였다. 참여자들이 각자 업무에 대한 고민과 해결방식에 대해서 미리 기술해 볼 수 있도록 자료를 제작 및 송부하였으며(<부록 1> 참고), 그 내용을 연구자에게 회신하도록 하였다. 이를 기반으로 연구자는 5명 참여자의 업무고민 내용 및 해결방식을 범주화 하고, 초점집단면담(FGI) 진행을 준비하였다.

(1) 업무상황에서의 고민 수집

기업 맥락에서 드러나는 성찰역량을 포착하기 위해 연구자는 초점집단면담(FGI) 참여자들의 ‘고민’과 ‘고민의 해결방식’에 대해 사전 자료수집을 진행하였다. 이는 실제 초점집단면담(FGI) 시 참여자들의 고민 시작 과정과 해결 과정에 대해 보다 구체적인 질문을 던지기 위함이다. 이 연구에서 성찰과정을 업무상황에서의 고민의 시작과 해결과정으로 이해하는 근거는 다음과 같다.

먼저, 성찰의 시작점에 대해 살펴볼 필요가 있다. 성찰은 경험의 흐름 중에서 구체적인 사례에 대해 주의를 이끄는 어떤 신호(cue)에 의해 시작된다(Knipfer, Kump, Wessel, & Cress, 2013). 여기에서 말하는 신호는 기존의 루틴한 작업의 개선이나 새로운 무언가를 만드는 변화에 대한 필요성을 인식하는 것을 말한다(Boyd & Fales, 1983; Gartmeire, Kipfmüller, Gruber, & Heid, 2008; Gruber, Heid, & Bauer, 2005; Knipfer et al., 2013). 이러한 신호는 개인의 괴리(discrepancy)상태⁴⁾를 동반하는데, 괴리상태란 뭔가가 ‘옳지 않다’는 느낌을 가지는 상태를 말한다(Knipfer et al., 2013). 그러므로 성찰은 개선이나 변화의 필요성을 인식하는 신호로 인해 시작되며 이 때 인지적·감정적인 불편함을 동반한다는 점을 알 수 있다.

Dewey(1933)가 혼란스럽거나 문제가 있는 상황에서 개인이 가진 지식과 기술의 차이를 경험할 경우 성찰이 일어난다고 주장한 것도 같은 맥락이다. 그는 외부의 혼란과 개인의 불확실성의 인식을 성찰의 시작 지점이라고 보았다. 그 외 다른 학자들 역시 놀람, 당혹스러움, 난처함으로부터 성찰이 시작된다고 언급하였다(Schön, 1983; Yanow & Tsoukas, 2009). 특히 일터 맥락에서 일어나는 성찰은 도전적인 경험(challenging experience)에서 시작된다고 보았는데(Cox, 2005; Maurer et al., 2017), 여기서 도전적인 경험이란 예상치 못한 놀라움이나 기대와의 차이를 겪은 경험(Lord & Levy, 1994), 부가적인 설명이 필요한 중요한 사건을 말한다(Heimbeck, Frese, Sonnentag, & Keith, 2003; Louis & Sutton, 1991; Wong & Weiner, 1981).

결국 성찰은 개인이 ‘주관적으로 문제를 인식하는 것’으로부터 출발한다(Dewey, 1910; 1934). 외부에 객관적으로 존재하는 문제를 지각하는 것이 아니라, 어떤 상황 속의 개인이 자신의 문제를 스스로 구성함으로써 시작된다는 것이다(조현영, 2015; 홍남기, 2012). 그렇기 때문에 성찰은 개인이 속한 사회의 문제를 합리적으로 해결하는 과정인 동시에 개인 자신의 삶의

4) 예를 들면, 개인의 지식/기술 능력의 차이를 느낄 때, 개인의 기대와 실제 상황이 불일치 할 때, 모순되거나 모호한 정보를 마주할 때, 개인이 이해하고 있는 것의 차이를 느낄 때, 사회적 갈등이 관련되어 있는 상황을 경험할 때 등을 말한다(Knipfer et al., 2013).

문제를 해결하는 과정이라고 볼 수 있다⁵⁾. 가령, 실업이나 빈곤 문제, 기계화된 노동 문제 등 사회의 문제를 개인의 자아실현이 좌절하는 문제, 의미상실을 겪는 문제로 여겼을 때 비로소 성찰이 시작된다는 것이다(홍남기, 2012).

물론 성찰이 반드시 ‘문제’를 인식하는 과정을 거쳐야 하는 것은 아니다. 괴리상태를 동반하지 않는 성찰도 존재하며, 계획대로 진행되는 경험에 대한 성찰도 개인의 전반적인 이해를 향상시키는 데 도움이 되어 중요하게 여겨진다(Ellis & Davidi, 2005). 하지만 괴리상태 즉 인지적·감정적 불편함을 느끼는 경험에서 시작되는 성찰이 개인의 변화로 이어질 가능성이 보다 더 크기 때문에, 가장 높은 학습 잠재력을 보유하고 있다는 측면에서(Maurer et al., 2017) 보다 중요하다. 그렇기 때문에, 본 연구에서 관심을 갖는 ‘학습’가능성이 높은 성찰은 주로 외부의 혼란, 놀람, 당혹스러움, 난처함, 괴리상태를 느끼며, 자신의 문제를 인식하는 것에서 출발한다는 점을 확인할 수 있다.

따라서 본 연구에서는 기업 맥락에서 드러나는 성찰역량을 포착하기 위해, 업무상황에서의 ‘고민’과 고민이 생겨나게 된 과정을 파악하는 것이 중요하다고 판단하였다. 한자로 고민은 괴로울 고(苦), 답답할 민(悶)의 한자를 사용하여 ‘~을(~에 대하여) 마음속으로 괴로워하고 애를 태우는 것’(국립국어원, 2017)이라는 뜻을 가진다. 그렇기 때문에 고민이 있다는 것은 ‘자기 마음속’으로 ‘괴롭고 답답함을 느끼는 갈등 상태’를 경험했음을 의미한다. 이에 성찰역량을 탐색하는 데 있어 첫째, ‘주관적인’ 문제 인식 과정을 드러낼 수 있다는 점에서(각주 5) 참고), 둘째, ‘인지적 특히 감정적인 불편함’을 드러낼 수 있다는 점에서 고민이라는 용어를 사용하는 것이 적

5) 문제를 바라보는 철학적 견해의 차이를 분명히 할 필요가 있다. 경험론적, 객관주의 입장에서 보면 문제는 사람들이 관찰하기 이전에 이미 객관적으로 존재하는 실재이다. 반면에 주관주의 입장이나 구성주의 입장에서 보면 문제는 외부세계에 객관적으로 존재하는 것이 아니라 사람들이 만드는 것이다. 따라서 동일한 환경이나 상황 속에 있더라도 사람마다 다른 문제를 지각 또는 인지한다(전윤식 외, 2003). 이에 따라 문제해결 측면에서도 차이가 있는데, 객관주의 입장에서는 문제의 해결을 위해 정보를 탐색하고 새로운 해결책을 찾아내는 기계적인 단계 절차를 거친다면, 주관주의 입장에서는 지적으로 해결하는 과정을 거친다. 지적 활동 즉 성찰의 중요성을 강조하는 것이다. 본 연구는 주관주의 입장에서 문제와 문제해결을 이해하고 있음을 밝힌다.

절하다고 보았다. Dewey의 예시⁶⁾를 보더라도, 성찰은 ‘고민’으로부터 출발한다는 점을 확인할 수 있다. 이러한 이유로 본 연구에서는 FGI 참여자들의 ‘고민’에 대한 이야기를 통해 업무상황에서의 성찰의 시작점과 그 과정을 포착할 수 있다고 보았다.

다음으로, 성찰의 시작점과 더불어 중요한 성찰의 목적을 살펴볼 필요가 있다. 성찰을 단순히 (주관적인)문제 상황을 해결하는 과정으로 이해해서는 안되며, 성찰이 문제 상황의 해결을 통한 ‘인격적·도덕적 성장’을 목적으로 한다는 점을 명심해야 한다(홍남기, 2012). 다시 말해, 성찰의 목적은 단지 문제를 해결하는 것에 그치지 않고, 결과적으로 ‘학습자의 자아 재구성 과정’을 고려한다는 것이다(홍남기, 2012).

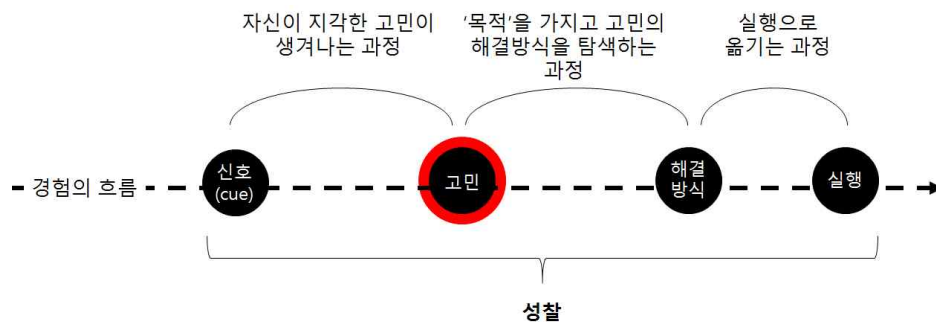
만약 개인이 한 조직의 구성원으로서 의무나 관심을 가지고 당면한 문제를 합리적으로 해결하고자 한다면 이는 인격적·도덕적 성장을 담보하는 바람직한 일이기에 성찰 과정이라고 볼 수 있다. 하지만 이와 다르게 개인이 사적인 욕망이나 부적절한 목표를 달성하기 위해 문제를 해결하였다면, 바람직하지 못한 일이기에 성찰 과정이라고 볼 수 없다(홍남기, 2012).

결국 성찰에서 핵심은 문제 해결, 즉 ‘고민’ 해결의 ‘동기 또는 목적’이라고 볼 수 있다. 이에 본 연구에서는 성찰역량의 요인을 탐색하기 위해, 개인이 고민을 해결하는 과정에서 어떤 의도나 목적을 가지고 있었는지, 해결방식을 선택한 이유는 무엇이었는지에 대해 파악하는 것이 중요하다고 판단하였다.

요컨대, 이 연구에서는 성찰과정을 업무상황에서의 고민의 시작과 해결 과정으로 이해하여 초점집단면담(FGI) 구조를 설계하였다. 구체적으로는 고민의 내용을 중심으로, 자신이 지각한 고민이 생겨나는 과정, 해당 고민을 해결하려는 목적을 가지고 해결방식을 탐색하는 과정, 그리고 그 결과를 실행으로 옮기는 과정으로 구분하여 살펴보고, 그 과정에서 드러나는

6) Dewey에 의하면, 성찰은 일종의 ‘갈래의 길 상황’에서 촉발된다. 선택지 가운데 어느 것을 골라야 할지 애매한 상황이 주어졌을 때 사람들은 성찰을 시작한다는 것이다. 평탄한 외길을 걷고 있는 나그네에게는 별다른 사고가 일어나지 않는다. 필요한 상황이 아니기 때문이다. 문제는 그의 앞에 두 갈래 길이 나타났는데 어느 길을 택해야 목적지로 빠른 시간 내에 편안히 갈 수 있을지 고민 하게 될 경우 성찰이 일어나게 된다(한기철 외, 2016, p. 347).

성찰역량을 포착하고자 하였다([그림 III-2] 참고). 따라서 연구자는 초점집단면담(FGI) 진행 전 이에 관한 자료를 수집하였다. 초점집단면담(FGI)은 짧은 시간으로 진행되기 때문에 참여자들로 하여금 미리 업무상황에서의 고민과 해결방식에 대해서 정리해 볼 수 있도록 하였다(<부록 1> 참고).



[그림 III-2] 업무상황에서의 고민의 시작과 해결과정

(2) 고민의 범주화

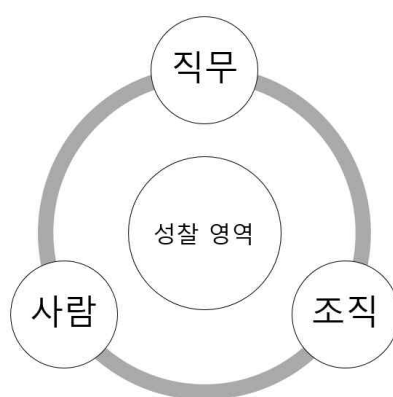
초점집단면담(FGI) 참여자들의 ‘고민’은 선행연구에서 제시한 일터 맥락에서의 성찰 영역을 기반으로 수집·분류하였다. 일터 맥락에서의 성찰 영역 즉 고민 영역을 탐색하기 위해 여러가지 성찰 개념의 구분 및 차원과 관련된 연구들을 고찰하였으며(Argyris, 1977; Korthagen & Vasalos, 2005; Maurer et al., 2017; Mezirow, 1990; Schön, 1983; West, 1996), 일터(조직) 맥락에서 성찰이 일어나는 영역을 분류한 연구를 살펴보았다(Knipfer et al., 2013).

그 결과, 일터 맥락에서의 성찰 영역은 크게 직무에 대한 성찰, 조직에 대한 성찰, 그리고 사람에 대한 성찰로 세 영역으로 범주화되었다(<표 III-5>, [그림 III-3] 참고). 사람에 대한 성찰은 다시 자기와 관련된 성찰과 타인과 관련된 성찰로 구분되었다. 각각의 내용을 구체적으로 살펴보면, 첫째, 직무에 대한 성찰은 직무상황에서의 문제해결이나 업무개선과 관련되

는 내용이다. 둘째, 조직에 대한 성찰은 조직의 가치, 목적, 규범 등을 검토하고 이에 대해 문제를 제기하는 내용이다. 셋째, 사람에 대한 성찰은 조직 내 구성원으로써 자신의 목적, 행동, 감정 등 자신의 전반적인 상태를 이해하고, 그리고 팀 구성원, 주위 동료, 상사와 같은 타인의 상태 또한 이해하는 내용이다. 따라서 본 연구에서는 기업 현장에서 성찰이 일어나는 영역을 세 가지로 범주화하였으며, 이를 ‘업무상황에서의 고민’ 내용을 수집하고 분류하는 근거로 활용하였다.

<표 III-5> 일터 맥락에서의 성찰 영역 구분

구분	직무에 대한 성찰	조직에 대한 성찰	사람에 대한 성찰	
			자기	타인
Argyris(1977)	단일고리 학습	이중고리 학습		
Schön(1983)	행위 중 성찰 행위 후 성찰			
Mezirow (1990)	성찰	비판적 성찰	비판적 자기 성찰	
West(1996)	과업 성찰			사회적 성찰
Korthagen & Vasalos(2005)	성찰		핵심성찰	
Knipfer et al (2013)	직무 특성 시설 및 장비 교육/훈련	경영(운영/관리) 이슈 조직 구조		팀 소통
Maurer et al (2017)	과업/자원/제약조건 관련 성찰			사람 관련 성찰



[그림 III-5] 일터 맥락에서의 성찰 영역

결론적으로 본 연구에서는 세 가지 성찰 영역에 근거하여 초점집단면담(FGI) 참여자들의 업무 관련 고민을 사전에 수집하였으며, 이를 연구자가 통합·분류한 후, 초점집단면담(FGI) 당일에 그 내용을 참여자들에게 공유하였다.

(3) 초점집단면담 진행

초점집단면담(FGI)은 각각 1시간씩 1부와 2부를 나누어 진행하였다. 1부에서는 기 수집 및 범주화된 업무고민과 해당 고민의 해결방식에 대하여 심층적으로 질문하였다. 업무에 대한 고민은 직무, 조직, 사람 세 영역으로 구분하여 질문하였으며(<표 III-5>, [그림 III-3] 참고), 주로 ‘왜 고민이라고 느끼셨습니까?’, ‘왜 고민을 해결해야겠다고 생각하셨습니까?’, ‘어떤 방식으로 고민을 해결하셨으며, 왜 그 방식을 선택하셨습니까?’, ‘고민의 해결과정에서 어떤 생각과 행동을 하셨습니까?’ 등의 질문을 던졌다. 이러한 질문을 토대로 각 영역별 참여자들의 성찰 경험을 공유하였다. 2부에서는 부가적 차원에서 회사 내 성찰을 잘 하는 사람들의 특성에 대해 논의하였다. 선행연구에서 제시된 내용을 참고하여, 과업 개선(Schön, 1983), 비판적 문제제기(Mezirow, 1991), 내적 갈등 관리(Gardner, 1983), 민첩한 학습(Mitchinson & Morris, 2012)을 잘 하는 사람들의 특성에 대해 직접적으로 질문하였다. 구체적인 초점집단면담(FGI) 구조 및 질문내용은 다음 <표 III-6>와 같다.

<표 III-6> 초점집단면담(FGI) 구조 및 질문내용

구분	내용	시간
인사 및 소개	<ul style="list-style-type: none"> 연구 소개 및 FGI 목적 소개 연구자 및 참여자 소개 보안/녹취 관련 안내 	15분
1부	<ul style="list-style-type: none"> 기 수집된 회사원들의 '업무에 대한 고민이 시작되는 과정'과 '고민을 해결하는 과정'에 대한 의견 공유 <ul style="list-style-type: none"> - 왜 고민이라고 느끼셨습니까? - 왜 고민을 해결해야겠다고 생각하셨습니까? - 어떤 방식으로 고민을 해결하셨으며, 왜 그 방식을 선택하셨습니까? - 고민의 해결 과정에서 어떤 생각과 행동을 하셨습니까? 	45분
휴식		10분
2부	<ul style="list-style-type: none"> 회사에서 성찰을 잘 하는 사람들의 특성 논의(4가지 측면에서 도출) <ul style="list-style-type: none"> - 과업개선/비판적 문제제기/내적 갈등 관리/민첩한 학습 기존 문헌연구 결과 소개 <ul style="list-style-type: none"> - 추가적인 성찰역량에 대한 검토 	45분
마무 리	<ul style="list-style-type: none"> 연구참여자 정보 수집 연구참여 사례비 관련 정보 수집 감사인사 	5분

나. 전문가 검토 도구

전문가 검토는 예비 성찰역량 구성요인 및 측정문항의 내용이 타당한지 점검하는 과정으로 실시하였다. 내용타당성은 하나의 수량적인 지수로 나타내기 어렵지만, 내용타당성에 관한 판단을 좀 더 객관적으로 하기 위해서 전반적인 타당성을 측정해주는 평정척도를 만들어 사용할 수 있다(백순근 외, 2007). 재고자 하는 중요한 내용 또는 내용에 대한 문항의 적합성 등을 평정하는 평정척도를 제작한 다음, 평가자로 하여금 문항을 하나하나 분석하여 각 문항을 평정척도에 따라 분류하도록 의뢰할 수 있다(백순근 외, 2007). 따라서 본 연구에서 전문가 검토 조사지는 역량군 구조, 각 역량명(구성요인명)과 역량의 정의, 각 역량별 측정문항 등이 적합한지에 대

한 정성평가와 각각의 역량과 측정문항에 대해 Likert 5점 척도를 통하여 정량평가를 할 수 있도록 내용을 구성하였다(<부록 2> 참고). 구체적인 전문가 검토지 구성 내용은 다음 <표 III-7>과 같다.

<표 III-7> 전문가 검토지 구성 내용

구분	검토 내용
역량군 분류	<ul style="list-style-type: none"> 성찰역량 구조(행동/사고기술/태도 및 감정)
역량명 및 정의	<ul style="list-style-type: none"> 성찰역량 역량명(구성요인명) 성찰역량 역량 정의
측정문항	<ul style="list-style-type: none"> 성찰역량 척도 타당성 검증을 위한 측정문항 <ul style="list-style-type: none"> 구성요인별 측정문항 내용의 적합도

다. 파일럿 설문조사 도구

예비 성찰역량 측정문항이 응답자 입장에서 받아들이기에 용이한지 타당도를 점검하는 과정으로 파일럿 설문조사를 실시하였다. 본 연구에서는 참여자들이 각 측정문항에 응답하게 한 후, (1) 응답하기 어려웠던 문항은 무엇이었는지, (2) 이해가 잘 되지 않았던 문항은 무엇이었는지, (3) 기타 의견은 무엇이 있는지에 대한 의견을 수집할 수 있도록 설문조사지 내용을 구성하였다(<부록 3> 참고). 구체적인 내용은 다음 <표 III-8>와 같다.

<표 III-8> 파일럿 설문조사지 구성 내용

구분	검토 내용
측정문항	<ul style="list-style-type: none"> 측정문항 응답
문항에 대한 의견	<ul style="list-style-type: none"> 응답이 어려운 문항, 이해가 잘 되지 않았던 문항, 기타 의견 등 전반적인 문항에 대한 이해 정도 점검

라. 본 설문조사 도구

최종 예비 성찰역량 척도의 구인타당도 검토를 위해 본 설문조사를 실시하였다. 설문조사는 성찰역량의 15개 구성요인, 총 60문항에 대해서 5점(매우 그렇지 않다~매우 그렇다) Likert 척도로 답변할 수 있도록 하였다. 만약 각 문항을 ‘예/아니오’의 이분척도를 사용할 경우, 어떤 특성의 연속선상에서 아주 작은 양적 차이에서 서로 구분이 될 뿐인데도, 척도 상의 어떤 임계점을 기준으로 그 임계점 위에 속하는 사람과 아래에 속하는 사람으로 이분되게 한다. 또한 이분척도에서의 응답자 반응은 단 두 가지로 제한되게 한다. 선호 경향성에는 강도가 있기 때문에 이분법적인 강제선택 방식은 문항의 변별력이 감소할 수 있다(성태제, 2004). 심리측정이론에 따르면 합산평정척도의 척도화 단계, 즉 반응 범주의 수가 증가하면 적은 단계를 사용했을 때보다 신뢰도가 증가한다. 또한 척도 단계 수가 증가함에 따라 척도의 변별량도 증가한다(이영희, 2011). 따라서 각 문항의 진술문 내용이 응답자의 생각이나 느낌과 일치하는 정도에 따라 1점~5점 중 하나를 선택하도록 하였다. 아울러 설문문항에는 성별, 나이, 직급, 경력, 이직횟수, 최종학력 및 전공 등 일반적 사항과 관련된 10개 문항도 포함하였다(<부록 4> 참고).

<표 III-9> 본 설문조사지 구성 내용

구분	질문지 구성 내용	
[Part 1] 실천 행동 관련	• 21개 문항	• 총 60문항 (5점 척도)
[Part 2] 사고 관련	• 16개 문항	
[Part 3] 태도 및 감정 관련	• 23개 문항	
인적사항	• 성별, 나이, 직급, 소속 산업군, 소속 부서 등	

4. 자료수집 및 분석

가. 초점집단면담(FGI) 자료수집 및 분석

초점집단면담(FGI)은 첫째, 관련 분야 전문가 패널 구축, 둘째, 질문지 개발 및 안내, 셋째, 초점집단면담(FGI) 진행, 넷째, 전사 및 분석의 단계로 진행된다(김보배, 2017). 우선, 전문가 패널은 ‘국내 대기업 영업직 팀장급 리더’ 집단으로 선정하였다. 연구자가 선정한 기준을 만족시키는 초점집단면담(FGI) 대상자를 찾기 위해 목적표집(purposeful sampling)을 실시하였다(Merriam, 2009). 2절에서 제시한 기준에 적합한 대상자를 물색하였으며, 전화 및 이메일로 초점집단면담(FGI)의 목적과 연구의 취지를 알리고 참여 의사를 확인하였다.

둘째, 본격적인 초점집단면담(FGI)을 준비하기 위해 연구자는 2017년 11월 12일 대기업 영업직 종사자 지인을 만나 1:1 예비인터뷰를 실시하였다. 예비인터뷰의 목적은 두 가지였는데, 한 가지는 참여자가 속한 현장에 대한 이해를 얻기 위한 것이었고, 다른 한 가지는 조사 도구의 적절성을 판단하고 이를 수정 및 보완하는 것이었다. 연구자는 예비인터뷰를 통해 초점집단면담(FGI)을 진행하는 방법에 대한 아이디어를 얻어, 진행 구조를 정교화하고 질문의 초점을 구체화하였다. 이후 연구자는 업무고민 작성 질문지를 수정·보완하여, 참여자들에게 연구소개 자료, 초점집단면담(FGI) 실시 목적 안내와 함께 사전 배부하였다. 업무고민 작성 질문지는 본격적인 초점집단면담(FGI) 실시 2일 전까지 회신 요청하였으며, 5인 모두 적극적으로 작성한 자료를 보내주었다.

셋째, 초점집단면담(FGI)은 2017년 11월 18일에 약 2시간 가량 진행하였으며, 참여자들의 접근성을 고려하여 교통이 편리한 서울역 KTX회의실에서 진행하였다. 초점집단면담(FGI)은 연구자가 주도하여 진행하였으며, 참여자들이 서로 다른 관점에 대해 활발히 반응하고 토의할 수 있도록 최대

한 자연스러운 분위기를 유도하였다. 초점집단면담(FGI)의 전 과정은 향후 분석을 위해, 사전에 참여자들의 양해를 구하고 녹취를 진행하였다.

마지막으로 초점집단면담(FGI) 종료 후에는 결과 분석을 위해 녹취된 내용을 전사하였다. 전사된 자료의 내용은 테마분석(thematic analysis)(Aronson, 1995)을 통해 분석하였으며, 성찰 행동과 관련된 내용에 코드를 붙이고 범주화하였다. 코드를 범주화하는 과정에서 여러 차례 반복과 수정과정을 거쳐 기업현장의 성찰 행동을 잘 드러낼 수 있다고 판단되는 성찰역량의 구성요인을 새롭게 도출하였다. 또한 기존의 문헌에서 도출한 성찰역량 구성요인을 수정하고 보완하였다.

나. 전문가 검토 의견수집 및 분석

전문가 검토는 성찰역량 척도의 내용타당도 검증을 위한 하나의 방법으로 이루어졌다. 2절에서 제시한 바와 같이 내용 및 분야전문가는 박사학위 소지자이자 기업교육 분야에서 성찰 내용 연구를 하여 학위논문 또는 1편 이상의 학술지 논문을 작성 및 투고한 자로 선정하였다(p. 62 참고). 국내에서 이러한 기준을 만족시키는 전문가를 물색하기 위해 한국교육학술정보원(www.riss.kr)에서 성찰 키워드가 제시된 연구물을 검색하였으며, 2017년 11월 기준으로 4명을 찾아볼 수 있었다. 학위논문 또는 학술지에 게재된 전문가들의 공개된 연락처를 확보하여 이메일 또는 전화를 통해 섭외를 진행하였다. 본 연구의 목적과 과정을 충분히 설명한 후 전문가 검토를 요청하였으며, 소정의 답례에 대해서도 안내하여 4명 모두 참여를 확인받았다. 그리고 역량 척도 개발 전문가는 서울대학교 한국인적자원연구센터에서 다수의 역량 관련 프로젝트에 참여한 경험이 있는 1명을 직접 섭외하였다.

전문가 검토는 12월 4일부터 14일까지 11일간 실시하였고, 서면을 통해 이루어졌다. 간략한 연구소개 자료와 함께 내용타당도 검토지를 이메일로 송부하고 14일까지 회신을 요청하였다.

전문가로부터 수집한 의견은 검토 내용별로 종합하였고, 각 항목에 맞게

반영하였다. 전문가의 의견을 적극 반영하여 요인명 및 정의, 그리고 문항을 수정·보완하였으며, 평균 적합도 점수가 4.0미만의 측정문항은 특히 중점적으로 살펴보고 예비 성찰역량 척도를 수정·보완하였다. 이에 대한 자세한 내용은 연구결과 부분에서 제시하였다.

다. 파일럿 설문조사 의견수집 및 분석

본 설문조사 전 성찰역량 척도 문항의 응답반응을 검토하기 위해 파일럿 설문조사를 실시하였다. 파일럿 설문조사는 12월 16일부터 18일까지 3일간 실시하였고, 참여자2의 경우 서면으로 검토를 받았고, 나머지 참여자들은 서울대학교 연구실에서 직접 만나 검토를 받았다. 측정문항을 직접 응답하게 한 후, 문항에 대한 의견을 서면으로 또는 면대면으로 수집하였다.

이들로부터 수집한 의견은 각 측정문항별로 종합하였고, 의견을 적극 반영하여 수정하였다. 이러한 과정을 통해 최종적으로 예비 성찰역량 척도를 완성하였다. 이에 대한 내용 역시 연구결과 부분에서 제시하였다.

라. 본 설문조사 자료수집 및 분석

설문 자료의 배포 및 수집은 2017년 12월 22일부터 28일까지 우편 및 이메일 조사를 통하여 이루어졌다. 먼저 표집된 대상 중 연구자가 연락 가능한 기업을 선택하여 각 기업별 조사협력자 1~2인을 섭외하였다. 특히, 자료회수율을 높이기 위해 개별적인 연락을 취하여 조사협력자를 확보하고, 연구의 목적과 설문가능 여부, 설문응답에 편리한 방법, 설문이 가능한 인원 등을 파악한 뒤 우편 및 이메일을 통해 설문지를 발송하였다(Dillman, 2000). 우편으로 발송한 경우 설문 안내서를 작성하여 설문지와 함께 발송하였다. 이메일의 경우 URL이 담긴 설문지 링크를 발송하였으며, 조사협력자로 하여금 연구대상에게 URL을 전달하고, 이들을 비롯하여 대기업 대리급 이상의 직원들에게 응답하도록 부탁하였다. 이 때 URL을 활용한 설

문조사 방법이 이 연구의 대상이 아닐 수 있기 때문에, 인구통계 문항에 이들을 가릴 수 있는 근속년수를 기입하게 하여 4년차 미만이 응답한 경우 이들을 제외하였다. 우편으로 발송한 설문지 수거는 각 조사협력자가 설문지를 취합하여 다시 연구자에게 우편으로 발송하는 형태로 이루어졌다. 온라인 URL 설문지는 자동적으로 응답 결과가 연구자에게 기록되었다. 한편, 설문회수가 미비한 기업은 조사협력자에게 다시 한 번 대상자들에게 설문에 대해 상기시켜 줄 것을 부탁하였다.

위 과정을 통해 10개 기업에 각 15~70부의 설문을 부탁하였다. 그 중 총 337부가 회수되었으며, 회수된 337부의 설문 중 한 문항이라도 응답하지 않은 경우, 중복응답, 그리고 불성실하게 응답한 설문지는 분석에서 제외하였다. 이와 같은 과정을 거쳐 총 323부의 유효 설문자료를 분석에 사용하였다.

수집된 자료에 대한 통계 분석은 탐색적 요인분석과 확인적 요인분석을 실시하였다. SPSS 21.0 통계 프로그램을 활용한 탐색적 요인분석에서는 문항분석, 신뢰도, 요인 간 상관 등을 분석하였다. 그리고 요인부하량이 낮은 문항, 같은 요인구조에 속하지 않은 문항은 제거하였다. 요인 추출방법은 공통요인분석을 이용하였으며, 요인의 회전은 비직각 사각회전 방식의 직접오블리민(direct oblimin) 방식을 이용하여 요인행렬을 구하였다.

AMOS 21.0 통계 프로그램을 활용한 확인적 요인분석에서는 측정모형에 대한 유의성 검증과 적합지수를 통해 각 차원에 대하여 미리 규정된 관계를 검증하였다. 본래 확인적 요인분석에서는 탐색적 요인분석과 같은 설문 데이터를 활용하지 않지만, 이 연구에서는 연구자가 잠정적으로 설정한 ‘위계적’ 요인구조 모형의 적합도를 확인하기 위해 확인적 요인분석을 추가로 실시하였다. 모형의 적합지수는 한 개의 지수로 평가하는 것이 아닌 CFI, TLI, RMSEA 등 여러 개의 지수를 복합적으로 분석하여 평가하였다.

IV. 연구결과

이 연구는 성찰역량을 구성하는 요인들을 규명하고, 척도를 개발하여 이를 타당화하는 것을 목적으로 수행되었다. 이하에서는 연구문제의 순서에 따라 분석된 결과를 보고하고자 한다.

1. 예비 성찰역량 구성요인 도출

예비 성찰역량의 구성요인 도출은 크게 두 단계에 걸쳐 이루어졌다. 첫째, 문헌연구를 통해 성찰역량을 파악할 수 있는 구성요인과 측정문항을 도출하였다. 기존 성찰역량 관련 척도 문헌 자료 분석 결과를 바탕으로 성찰역량 개념의 구성요인을 정리하였다. 둘째, 초점집단면담(FGI)을 실시하여 성찰역량 구성요인을 추가적으로 확인하고, 문헌연구 결과를 보완하였다. 구체적인 분석 결과는 다음과 같다.

가. 문헌연구를 통해 도출한 성찰역량 구성요인

성찰역량은 ‘기업 현장에서 효과적으로 성찰을 가능하게 하는 개인의 총체적 능력’이다. 성찰역량의 구성요인이란, 성찰역량을 하나의 큰 개념이라고 보았을 때 그 하부에 존재하는 내용적인 영역을 일컫는다. 본 연구에서는 우선적으로 문헌연구를 통해 성찰역량의 구성요인을 규명하였으며, 이를 기반으로 성찰역량의 개념적 구조를 제안하였다. 문헌 고찰에는 두 가지 접근법이 시도되었다. 첫 번째는 주로 역량중심 관점에서 개발된 성찰 척도의 요인을 근거로 도출하는 것이고, 두 번째는 일부 척도에는 포함되지 않았지만 개념적으로 성찰역량과 밀접한 관련이 있다고 판단되는 요인 또한 참고하여 구성요인으로 포함하는 것이다.

(1) 성찰역량 구성요인 도출

성찰역량의 구성요인을 도출하기 위해 ‘효과적으로 성찰하기 위해서는 어떤 역량이 요구되는가?’라는 질문을 제기하였으며, 선행연구를 종합·분석하여 그 답을 얻고자 하였다.

(가) 역량중심 관점의 성찰 척도 분석

성찰역량 척도 개발의 기준이 될 구성요소를 추출하기 위해 먼저 현재까지 개발된 역량중심 관점의 성찰 척도들의 측정요인을 정리하였다. 이론적 배경에서 검토한 바와 같이(p. 49 <표 II-8> 참고), 역량중심 관점에서는 성찰을 사고과정 또는 사고능력으로만 국한시키는 것이 아니라 성찰을 개인의 특성으로 이해한다. 이에 따라 역량중심 관점 성찰 척도들의 측정요인을 검토하여, 유사한 성질을 지니는 요인을 묶어 범주화한 구성요인을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 성찰하기 위해서는 자기 자신을 잘 돌아보는 능력이 무엇보다 중요하다. Aukes와 동료들(2007)은 자기 성찰을 성찰역량의 구성요인으로 포함시켰다. 이는 자기 내면을 관찰하는 요인으로, 자신의 경험을 신중하게 탐구 및 평가하는 능력을 말한다. Akbari와 동료들(2010)도 ‘메타인지’요인을 구성요인으로 제시하였다. 이 요인은 자신의 신념이나 성격에 대해 성찰하는 능력을 말한다. 구체적으로 직업에 대한 관점, 내면의 감정 등을 점검하는 것이다. 정리하면, 성찰역량에는 자기 자신의 경험을 돌아보는 능력과 더불어 자신의 감정, 철학 등 가치관에 대해 점검하는 능력이 필수적으로 포함된다고 볼 수 있다. 본 연구에서는 이러한 역량을 ‘자기에 대한 관심’이라고 지칭하였으며 성찰역량에 포함시켰다.

둘째, 성찰은 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 행동을 수반한다. van Woerkom과 Croon(2008)은 이러한 행동으로 피드백 추구, 실험 등으로 제시하였으며, Aukes와 동료들(2007)은 여러 가지 성찰

행동을 묶어 성찰적 의사소통 요인으로 통틀어 제시했다. 마찬가지로, Akbari와 동료들(2010) 또한 실천(practical) 요인이라고 묶어서 제시했다. 구체적 실천 행동의 예시로는 일기 작성, 비디오 촬영, 설문조사 실시, 소집단 토론 등이 해당된다. 본 연구에서는 구체적인 행동 요인으로 제시한 van Woerkom과 Croon(2008)의 피드백 추구, 실험 요인을 참고하여 각각 ‘피드백 추구’, ‘실험 및 탐구’라 지칭하였으며 성찰역량으로 구성하였다.

셋째, 성찰은 비판적 사고를 하는 것, 그리고 타인과 비판적으로 의견을 공유하는 것과 밀접한 관련이 있다. 이 능력 역시 궁극적으로는 의식적인 성찰 행동으로 나타나는데, van Woerkom과 Croon(2008)은 비판적 의견 공유, 집단사고에 도전 요인으로 제시하였으며, Akbari와 동료들(2010)은 비판 요인으로 제시하였다. 비판적 사고를 포함한 비판적 의견제시와 관련되는 요인의 내용을 자세히 살펴보면, 자신이 속한 조직에 대해 비판적으로 검토·평가하고 이에 관한 의견을 개진할 수 있는 능력을 일컫는다. 따라서 본 연구에서는 이를 ‘비판적 문제제기’라 지칭하고 성찰역량에 포함시켰다.

넷째, 성찰의 과정에서 자신의 전문성 개발을 위해 노력하는 행동은 중요하다. 즉, 자신의 업무 능력 향상을 위해 끊임없이 배우고 학습하려는 강한 의지를 말한다. Akbari와 동료들(2010)은 이러한 태도를 인지 요인으로 제시하였다. 자신의 분야와 관련되는 학회나 워크숍 참석, 전문 서적 탐독 등의 사례가 여기에 해당된다. 한편, van Woerkom과 Croon(2008)은 경력 정체성 지각을 하나의 요인으로 제시하였는데, 이 또한 개인의 개발과 실현을 인식하고 추구한다는 성향이라는 점에서 같은 범주로 묶인다. 끊임없이 경력개발에 몰두하며, 자신이 향후 어떤 종류의 업무를 하고 싶은지 생각하는 내용이 해당된다. 본 연구는 Akbari와 동료들(2010)이 제시한 인지 요인의 내용에 보다 초점을 맞추어, 성찰역량의 한 구성요인으로 ‘학습 의지’를 제안하였다.

다섯째, 성찰을 하기 위해서는 개방적인 태도를 갖는 것이 중요하다. Matsuo(2016)는 성찰적 리더십의 한 요인으로 개방적 성찰을 제시하였는

데, 그 내용을 살펴보면 구성원들이 그들의 아이디어나 의견을 말할 수 있게 격려하는 리더 행동을 말한다. 한편, van Woerkom과 Croon(2008)은 실수에 대한 개방성 요인을 제시하여, 학습의 전제조건으로서 자신의 부족함에 대해 개방적인 태도를 가지는 능력을 강조하였다. 두 연구에서 제시한 개방성 요인의 초점을 다른 면이 있다. 하나는 다른 사람의 관점이나 의견에 대해 개방적 태도를 가지는 것의 중요성을 강조하지만, 다른 하나는 자기 자신의 부족한 부분에 대해 개방적 태도를 가지는 것이 중요성을 강조한다. 즉 타인에 대해 개방적인 것과 자신에 대해 개방적인 것으로 구분된다. 본 연구에서는 Matsuo(2016)의 내용에 보다 주목하여 타인에 대해 열린 마음을 갖는 ‘개방적 자세’요인을 성찰역량으로 구성하였다.

이상의 역량중심 관점의 성찰 척도를 통해 도출된 성찰역량 구성요인은 자기에 대한 관심, 피드백 추구, 실험 및 탐구, 비판적 문제제기, 학습 의지, 개방적 자세 6가지이다.

(나) 기타 문헌 자료 분석

이어서 기 개발된 역량중심 관점의 성찰 척도에는 포함되지 않았지만 개념적으로 성찰역량과 밀접한 관련이 있다고 판단되는 요인을 검토하여 구성요인으로 포함시켰다.

첫째, 선행연구에서는 성찰에 있어 자신의 경험을 기록하는 행동이 중요하다고 언급되었다(Bolton, 2010; Gray, 2007; Uline, Wilson, & Cordry, 2004). 예를 들어, 성찰적 업무일지 쓰기가 해당된다. 업무에서 자신이 겪은 다양한 경험을 되돌아보며 자신이 실패 또는 성공한 내용을 기록하기도 하고(Akbari et al., 2010), 담당 업무의 개선을 위해 떠오르는 아이디어나, 해야 할 일, 배워야 할 일 등을 메모하기도 한다(Bolton, 2010; Dean et al., 2012). 이러한 성찰적 업무일지는 일반적인 일기(예, diaries, logs)와는 구별된다. 일반적인 일기는 표면적인 아이디어나 사건의 나열, 또는 기대감, 두려움, 추억 등에 대해 기술하는 것이라면, 성찰적 업무일지는 ‘업무 영역’

과 관련 있는 의도적인 사고와 분석 내용을 기록하는 것이라고 할 수 있다 (Bolton, 2001; Gray, 2006). 따라서 본 연구에서는 ‘경험 기록’ 요인을 성찰 역량의 구성요인으로 포함하였다.

둘째, 깊은 수준의 성찰을 위해서는 counterfactual thinking⁷⁾이 필수적이라고 언급되었다(Maurer et al., 2017). counterfactual thinking은 ‘what...if...’라고 생각하는 조건법적 사고로 ‘만약에...라면...했을텐데’와 같이 어떤 사건을 경험한 후에, 일어날 수도 있었지만 결국 일어나지 않았던 가상의 대안적 사건들에 대해 생각하는 것을 말한다(Epstude & Roese, 2008). counterfactual thinking의 개념을 자세히 살펴보면, 이미 일어난 일보다 더 나은 대안적 사건에 대한 생각을 upward counterfactual thinking (상향식 사후가정사고)이라고 하며, 더 나쁜 대안적 사건에 관한 생각을 downward counterfactual thinking (하향식 사후가정사고)이라고 한다 (Markman et al., 1993; Roese, 1994, 1997). 가령, 시험에서 80점 받은 학생이 ‘만약 마지막에 답을 고치지 않았다면 좀 더 좋은 점수가 나왔을텐데’라고 생각하는 것은 상향식 사후가정사고라 할 수 있고, ‘만약 보기를 한번 더 읽어보지 않았다면 더 나쁜 점수를 받을 뻔 했다’라고 생각하는 것은 하향식 사후가정사고라 할 수 있다(김수향, 2014). 결국 성찰이 진행되는 사고과정에서는 이러한 조건법적 사고인 counterfactual thinking 능력이 필수적으로 요구된다고 볼 수 있다(Epstude & Roese, 2008; Galvez-Martin et al., 1998). 이에 본 연구에서는 용어를 순화하여 counterfactual thinking을 ‘What if’사고로 명명하고 이를 성찰역량 구성요인으로 포함하였다.

셋째, 여러 학자들은 성찰의 필수적인 과정으로 경험의 인식(review)과 분석(analysis)을 포함시켰는데(Atkins & Murphy, 1993; Koole et al., 2011), 이러한 성찰 과정에서 가장 핵심적인 능력은 ‘질문하고 답을 찾는 능력’이라고 볼 수 있다(Dewey, 1933; Mezirow, 1991). 경험을 인식하는 과정에서는 ‘질문을 던지는 능력’이 중요하며, 경험을 분석하는 과정에서는

7) 국내에서는 주로 사후가정사고(김수향, 2014; 박영주, 2012; 허태균, 2002) 또는 가정법 사고(안현, 2006; 이영중, 2003)라고 번역된다.

‘질문에 대한 답을 찾는 능력’이 중요하다. 특히, 인지적·감정적으로 경험하는 괴리(discrepancy)상태에서 왜 그러한 상태가 되었는지 의문을 갖고, 그 원인과 결과를 분석하는 능력을 말한다(Knipfer et al., 2013). 따라서 본 연구에서는 이 능력을 중요하게 간주하여 ‘인과적 추론’이라고 명명하고 성찰역량의 구성요인으로 포함하였다.

넷째, 성찰하는 사람은 어떤 상황을 다각도로 검토하여 신중하게 판단하려는 경향이 있다(Kolb, 1984; Valli, 1997). Kolb(1984)는 성찰가형 학습자를 제시하였는데, 그들은 어떤 판단을 내리기 전 다각도에서 구체적으로 상황을 관찰하고 다양한 관점에서 분석하여 개념과 상황을 이해하려는 특징이 있다고 언급하였다. Valli(1997) 또한 성찰하는 사람은 다양한 관점을 고려하여 복잡한 생각을 할 수 있다고 하였다. 즉 이분법적 사고를 하는 사람과 반대된다. 이를 통해 볼 때, 성찰하는 학습자 즉 성찰하는 사람은 다양한 관점을 이해하여 신중하게 판단하는 능력이 있다고 판단하여, 본 연구에서는 ‘신중성’을 성찰역량의 구성요인으로 포함하였다.

이상의 문헌 고찰을 통해 도출된 성찰역량 구성요인은 경험 기록, What if 사고, 인과적 추론, 신중성 4가지이다.

역량중심 관점의 성찰 척도 및 관련 문헌 자료를 기반으로 도출한 10개의 성찰역량의 구성요인 및 정의를 종합하면 <표 IV-1>과 같이 정리할 수 있다.

<표 IV-1> 문헌을 통해 도출한 성찰역량 구성요인 및 정의

구성요인	정의	도출 근거	비고
자기에 대한 관심	업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 관심을 갖고 들여다보려는 태도	Akbari et al(2010); Aukes et al(2007)	성찰역량 관련 척도 참고
피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동	Akbari et al(2010), Aukes et al(2007) van Woerkom & Croon(2008)	
실험 및 탐구	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 적용 및 시도해보고, 개선을 위해 연구 활동을 수행할 수 있는 능력		
비판적 문제제기	조직 및 업무활동에 대해 비판적으로 검토·평가하는 행동	Akbari et al(2010), van Woerkom & Croon(2008)	
학습 의지	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 배우고 학습하려는 태도		
개방적 자세	타인의 다양한 관점을 이해하고 인정하는 열린 마음가짐	Matsuo(2016), van Woerkom & Croon(2008)	
경험 기록	자신의 업무 경험에 대한 내용을 문자 또는 그림 형태로 기록하는 능력	Akbari et al(2010), Bolton(2010), Dean et al(2012), Gray(2007), Uline et al(2004)	기타 문헌 참고
What if 사고	가상의 반대되는 업무상황을 생각하고 차이 원인을 탐색하여, 보완을 위한 대안을 제시할 수 있는 능력	Epstude & Roese(2008), Galvez-Martin et al(1998), Maurer et al(2017)	
인과적 추론	문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하는 능력	Dewey(1933), Knipfer et al(2013), Koole et al(2011), Mezirow(1991)	
신중성	자신이 마주하는 업무 상황을 다차원적 관점에서 관찰하여 조심스럽게 판단하고자 하는 태도	Kolb(1984), Valli(1997)	

(2) 성찰역량 구성요인의 개념적 구조

역량중심 관점에서는 성찰이 인지적인 측면뿐만 아니라 다양한 인간 특성을 포괄하는 능력의 총체적인 측면을 나타내고, 그러한 요소들은 서로 관계를 맺고 있어 구조적으로 연결되어있다고 본다(민병모 외 역, 1998; 윤정일 외, 2007). 따라서 성찰역량의 개념적 구조는 앞서 살펴본 역량의冰山모델을 참고하고자 한다(p. 36 참고). 인적자원개발 분야에서 성찰역량의 구성요인을 개발시킬 경우, 성과가 쉽게 보이는 지식과 기술만 가르치는 것이 아니라 유기적으로 연결되어 있는 내적인 요소들도 함께 고려하여 자연스럽게 가르칠 수 있도록 해야 한다는 의미를 내포한다.

따라서 문헌에서 도출된 성찰역량 구성요인은 잠정적으로 다음과 같은 개념적 구조로 구분해볼 수 있다. 먼저, 가시적으로 드러나 쉽게 보이는 행동 차원이다. 이 차원은 ‘효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동’이라고 정의할 수 있으며, 경험 기록, 피드백 추구, 실험 및 탐구, 비판적 문제제기 요인이 여기에 해당된다. 다음으로 비가시적이지만 인지적으로 요구되는 사고기술 차원이다. 사고기술 차원은 ‘효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 기술’을 말한다. What if 사고, 인과적 추론 요인이 여기에 해당된다. 마지막으로 동기나 가치관을 포함하는 태도 차원이다. 태도 차원은 ‘성찰 행동을 하는데 요구되는 마음가짐’이라고 정의할 수 있다. 자기에 대한 관심, 학습 의지, 개방적 자세, 신중성 요인이 여기에 해당된다. 각 차원의 정의를 정리하면 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 성찰역량 구성요인의 개념적 구조

구조	정의	특징
행동	효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동	가시적
사고기술	효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 기술	비가시적
태도	성찰 행동을 하는데 요구되는 마음가짐	

역량의 빙산모델을 참고할 때(Niven, 2002; Spencer & Spencer, 1993), 성찰역량은 태도를 기반으로 사고기술이 활용되고 궁극적으로 행동으로 드러나는 형태의 개념적 구조를 가진다고 볼 수 있다. 이는 [그림 IV-1]과 같이 도식화할 수 있다.



[그림 IV-1] 성찰역량 구성요인의 개념적 구조

나. 초점집단면담(FGI)을 통해 추가 및 수정한 성찰역량 구성요인

본 연구에서는 기업 현장의 맥락을 반영한 추가적인 구성요인을 도출하고, 기존 문헌 분석 결과를 보완하기 위해 대기업 영업직 팀장급 리더 5명을 대상으로 초점집단면담(FGI)을 실시하였다. 초점집단면담(FGI) 결과 분석은 기 도출된 성찰역량 구성요인의 개념적 구조([그림 IV-1] 참고)를 기반으로 하여, 새로운 구성요인을 추가하거나 기존의 구성요인을 수정·보완하였다.

(1) 새로운 성찰역량 구성요인 및 차원 추가

초점집단면담(FGI) 분석 결과, 추가로 1개 차원, 5개의 구성요인이 도출되었다. 추가된 1개 차원은 감정 차원이며, 5개의 구성요인은 행동 차원의 고민 공유, 사고기술 차원의 문제해결중심 사고, 벤치마킹 사고, 태도 차원의 자기 한계 수용, 감정 차원의 수치심 민감성이다. 아래에서는 새롭게 도출된 구성요인 차원의 도출 결과를 자세히 제시하였다.

(가) 행동 차원

고민 공유

기업 맥락에서 성찰은 고민 공유라는 행동을 통해 추가적으로 드러났다. 고민 공유는 ‘주변 사람들에게 내가 생각하는 업무 고민을 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동’이라고 정의할 수 있다. 선행연구에서는 업무 능력 향상 또는 개선을 위한 ‘피드백 추구 행동’에 주로 초점을 맞추고 있었으나(Akbari et al., 2010; van Woerkom & Crron, 2008), 실제 회사원들에게는 피드백을 요청하는 것과 별개로 자신의 고민을 팀원들에게

편하게 전달하는 모습이 추가로 드러났다.

기존 선행연구에서 스토리텔링(담화)은 성찰적 사고를 촉진하는 방법론으로 제시된 바 있다(Connelly & Clandinin, 1990; Gold & Holman, 2001). 다른 사람의 이야기를 듣고 자신의 이야기를 함으로써 어떤 상황에 대한 이해를 더해가게 되기 때문이다. 이러한 스토리텔링(담화) 방법론은 매우 구조화된 형태로 대화가 진행되어, 토론 주제가 있거나 문제해결과 같은 특정 목적 달성을 위한 대화로 진행된다. 하지만 초점집단면담(FGI) 참여자들에게서 나타난 고민 공유의 행동은 비공식적인 자리에서 매우 비구조화된 형태의 일상대화로 진행되는 모습으로 나타났다. 구조화되지 않았음에도 불구하고, 성찰을 하는 사람들은 자신이 평소 업무와 관련하여 생각하고 있는 내용들을 동료 또는 팀원들에게 언어로 표현하는 것이다(말 또는 글). 이를 통해 볼 때, 그들에게는 평소의 고민을 중요한 문제로 이슈화하고, 동료나 팀원들과 함께 해결해 나가고자 하는 욕구가 내재되어 있다고 해석할 수 있다.

시간 날 때마다 팀원들과 티타임도 많이 하고, 식사도 많이 하고. 단체로도 모이고, 1:1로도 모이고, 저는 어쨌든 저는 대화를 최대한 많이 해서, 지금 어려운 상황이 뭔지, 타개해야 될게 뭔지, 조금 더 관계가 깊어지면은 뭐 약간 가정사 라든지 요런 것들도 공유를 하면서 그러면서...(후략)
(참여자5)

최근에 입사한 친구데, 그 친구가 이제 좀 친해지고 난 다음에, 회사 일에 대해서 고민 토로는 아니고, 내가 지금 담당하고 있는 업종의 매출이 너무 낮는데, 어떻게 타개해야되겠느냐, 뭐 이런식으로 걸어와요. (중략) 그 분은 제일 먼저 나와서 제일 나중에 퇴근을 해요. 점심 때도 식사를 잘 안하더라고요. 밥 먹고 일해라, 뼈 상한다 제가 이렇게 얘기를 하는데, 혼자 뭐 샌드위치 사다가, 점심시간에는 뭐 업무를 하는 건 아니죠, 근데 뭐 이제 서칭을 막 해서 그거를 저희 파트방에 계속 업로드를 해줘요. 시장동향, 막 이러면서 본인이 능동적으로 하는 거죠 누가 시켜서 하는 것도 아니고.(참여자5)

(2) 사고기술 차원

문제해결중심 사고

‘왜(why)’라는 질문을 던져 다양한 문제점과 그 문제를 둘러싼 다양한 요인을 근본적으로 분석하는 것은 중요하지만, 기업 환경에서는 당장 마주한 이 문제를 ‘어떻게(how to)’ 해결할 수 있을지 방법에 대해 분석하고 고민하는 것 또한 중요한 것으로 드러났다. 업무 상황에서는 ‘왜 그러한 문제가 발생했는가’를 분석하는데 많은 시간을 들이기 보다, 그 문제를 어떻게 해결할 것인가에 대해 초점을 두고 결과를 도출해야만이 하나의 성과로 연결되기 때문이다. 이에 문제해결중심 사고를 ‘문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 능력’이라고 정의할 수 있다.

일핏 보면 문제해결중심 사고는 기존 연구들에서 성찰을 ‘심리적인 문제 해결 과정’이라고 보고 있는 것(박영근, 2003; Dewey, 1933)과 유사하게 느껴진다. 하지만 기존 선행연구에서 제시된 문제해결은 일종의 과학적 탐구 과정이다(정희욱 외 역, 2011). 이들이 말하는 문제 상황이란, 이해가 되지 않거나 해석이 되지 않는 예전에 없었던 비일관적인 상황을 뜻한다. 그래서 혹자는 문제를 ‘일관성이 없는 상황’이라고 보고, ‘최초의 불분명하고, 일관성이 없는 상황에 일관성을 부여하는 것’을 성찰로 정의하고 있기도 하다(Clarà, 2014).

이 연구에서 포착한 문제해결중심 사고는 보다 미시적이다. 자신의 업무 목표를 달성하는 과정에서 발생하는 문제를 말하며, 또는 업무 목표 그 자체를 의미하기도 한다. 당장 업무 수행과정에서 불편하기 때문에 해결해야 하는 것들을 말한다. 그렇기 때문에 기업 상황에서 포착되는 문제해결중심 사고는 스스로 해결 방법이 있다고 믿고, 실제로 해결 방법을 모색하기 위해 고민하는 것을 말한다.

한편, 이러한 문제해결중심 사고는 스타트업, 중소기업에 비해 대기업에서 더 두드러진다. 왜냐하면 대기업은 큰 항공모함으로 이미 방향이 정해

저 있는 상태로 움직이기 때문이다. 대기업에서 성찰하는 사람들은 문제 자체에 대해 질문을 던지고 그 원인을 분석하기보다 오히려 주어진 목표를 달성하기 위해, 그리고 당장 마주한 업무 상의 문제를 해결하기 위해 그 방법을 깊이 고민하고 있었다.

사실 대기업에서는 전체적인 방향이라든지, 큰 항공모함이잖아요. 뭐 스타트업이나 이런데는 자기들이 아이디어를 내고 금방 해 볼 수 있는.. 모르겠습니다. 뭐 ICT이런... 000나....그런데는 그렇게 가능할지 모르겠지만, 저희처럼 저희같은 큰 기업에서는 문제를 제기하기보다는 위에서 내리는 목표를 어떻게 달성할 것인가에 대한 어떻게 하는가에 대한 방법에 대한 생각을 더 많이 하는 것 같아요.(참여자 2)

딱 그 목표만 줍니다. 그 목표를 어떻게 달성할 것인가에 대해서는 사실은 안줬어요. 그래가지고 하는데, 그때부터 생각하게 되는거죠. 이 목표를 달성하기 위해서, 영업 목표는 상당히 명쾌하거든요. 그 바이어에 그 목표를 달성하기 위해서 어떻게 해야될까. 뭐 이런거를 하는데... 제가 다 이런 메소드... 어떻게 바이어를 구워삶아서 최종적으로 목표를 달성할 것인가, 엄청나게 생각을 해요. 그래서 이제 많이 성공을 했어요.(참여자2)

저는 제가 작년에 영업을 저희 팀을 1등으로 만들었어요. 그리고 발령이 나서 꼴찌팀에 왔어요. 저희는 내부 고객이 판매원들이 있고, 사장님들이 있어요. 그 다음에 종사자들 있고. 근데 꼴찌팀의 생각을 좀 바뀌게 해야 되잖아요. 저는 이제 똑같은 팀인데 왜 꼴찌하는지에 대한 Reason-Why, 이유를 분석을 했죠. 그 이유를 분석을 해서, A팀과 B팀이 처음에 시작할 때는 똑같이 시작을 했는데, 저희는 -2%로 마감을 하고, 이 팀은 -17%로 마감을 했어요. 꼴찌팀이 왜 그렇게 되었는지에 대한 결과를 갖다가 먼저 분석을 했죠. 분석을 하고, 이제 처음에는 뭐 저희가 전략을 하더라도 돈이 있어야 되거든요. 예를 들어 돈을 예산을 갖다가 어떻게 따오는지, 그리고 예산을 어떻게 효율적으로 쓰는지에 대한 분석을 했었고요. 그 다음에 이거 갖다가 전략을 세움에 있어가지고, 선택과 집중을 해야된다...(후략)(참여자4)

벤치마킹 사고

본래 벤치마킹은 경제·경영 용어로, ‘경쟁 업체의 경영 방식을 면밀히 분석하여 경쟁 업체를 따라잡음. 또는 그런 전략’이라고 정의된다(국립국어원, 2017). 기업 현장에서는 나의 과거 및 현재 경험을 분석하는 것 뿐만 아니라, 타인의 경험을 분석하여 모방하는 것으로 이해된다. 본 연구에서는 이 현상을 벤치마킹 사고라고 명명하고, ‘다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등을 모방하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력’이라고 정의하였다.

성찰하는 사람들은 특히 업무 수행을 개선하기 위한 목적으로, 타인이 성공 사례를 떠올리며 배울 점을 찾아내고 자신의 업무에 어떻게 적용하면 좋을지 고민하고 있었으며, 뿐만 아니라 실패 사례를 간접적으로 경험한 경우에는 그로부터 교훈이나 깨달음을 얻는 모습을 보였다.

남의 것을 카피를 잘 해요. 그래서 자기 걸로 만드는 거죠. 똑같이 카피했더라도 좀 이쁘게 만들어서.. 팀장한테 칭찬받으면 또 좋아해서 또 계속 발전하려고 하는...(참여자4)

(전략)...그렇다보니 사람의 노하우가 중요한거고... 노하우라고 하면 어? 이거는 그 사람한테 물어보면 될 것 같아, 혹은 누구한테 어 하면 내가 이걸 배울 수 있을 것 같아 (중략) 어차피 회사에서는 나 혼자 할 수 있는게 아니라, 받쳐주는 유관부서 또는 조직이 필요하고, 혹은 다른 사람의 그런 노하우나 그런 것도 중요하니까...(후략)(참여자3)

어.. 고서나... 뭐 손자병법이나... 뭐 초한지나... 이런 걸 읽으면서... 과거의...과거의 경험으로부터 자기의 현실을 갖다가 합리화시키려고 노력을 해요.(중략) 예를 들어.. 뭐.. 과하지옥이라는 한신의...그런 한자가 있지 않습니까. 한신장군이 가랑이 사이로 기어갔잖아요 그쵸.. 그럼 내가 지금 이 굴욕을 그거에 빗대어서 참고 이겨내면 내가 할 수 있다, 그런식으로 자기합리화를 시키는 거죠.(참여자4)

(3) 태도 차원

자기 한계 수용

기업 맥락에서는 자기 한계 수용이라는 성찰 태도가 포착되었다. 자기 한계 수용은 자신의 한계를 받아들이는 것으로, ‘자신의 부족함을 인정하고 보완하려는 태도’라고 정의할 수 있다.

이러한 자기 한계 수용은 선행연구에서 성찰 요인으로 제시된 ‘실수에 대한 개방성(openness about mistakes)’과 같은 맥락처럼 보인다(van Woerkom & Croon, 2008). 하지만 두 요인이 모두 ‘실수’를 긍정적으로 본다는 점에서는 동일하지만, 초점을 두고 있는 태도 부분은 다소 상이하다. 실수에 대한 개방성 요인을 살펴보면, 조직구성원이 실수에 직면했을 때, 실수를 감추거나 방어적으로 행동하여 조직구성원들이 그 실수로부터 학습할 수 있는 가능성을 제한하지 않는 것을 의미한다. 이 요인에서는 실수를 통해 ‘학습’으로 이어질 수 있도록 스스로 ‘개방적’인 태도를 갖는 부분을 강조하고 있음을 알 수 있다. 이에 비해 자기 한계 수용은 자신의 실수를 ‘인정’할 수 있는 태도에 초점을 둔다. 즉 자신이 늘 부족하다고 느끼는 것이며, 그 부족함을 잘 받아들이는 태도라고 볼 수 있다. 아울러 자신이 앞으로 보완해야 할 부분이 무엇인지 파악하고자 하는 태도이다.

당시 A전자가 S품목 사업할 때, 그 가장 큰 경쟁자가 B전자였었고, 그 밑에 이제 C사하고 D사이런데가 있어요. 근데 이제 A전자는 B하고 똑같은 대기업 군에 속해 있었지만 사업구조는 많이 달랐거든요. B같은 경우에는 엄브렐라 구조로 해가지고, 전체 이익이 나면 된다. B에 전체 나면 된다. 근데 A전자 같은 경우에는 각각의 각자도생을 해야 되는 거예요. 그래서 각자의 사업들이 영업 이익을 내야되는데... 그렇다 그래서 B만큼 반도체나 이렇게 백그라운드 없는 상태에서 굉장히 열세에 밀릴 수밖에 없었죠. 그런데 그에 반해서 중소기업체들은 고정비용이라든지 이렇게 작기 때문에 그런 부분에 있어서 가격경쟁력에서 밀렸어요. 그런 부분에서 A전자는 B한테도 이길 수 없고, 그게 참 그런 구조를 갖고 있고, 그리고 가격경쟁력에서도 C나 D이런데를 이길 수 없는 상황이었죠. 그렇다고 B2B사업을 제대로 할

수 있을만큼 A전자가 그렇게 잘 갖춰져 있는, S품목 비즈니스 내에서, 없는 상태였기 때문에, 이것을 어떻게 할 것인가....(중략) 그런 상황에서 계속 고민하고 고민하고 고민해서, 결국에는 이제 가장 좋은거는 일단은 고객 목소리를 듣자, 사실은 그 무리하게 부서에 있는 비용을 다 뺏겨쓰면서까지 고객하고 계속 술 먹고, 뭐 하고, 접대하면서, 접대아닌 접대를 하면서, 계속 청취하고 계속 거기서 방안을 찾으려고 했었었죠.(참여자3)

요즘에 가장 많이 부딪히는게 뭐냐하면, 위의 상사하고. 위의 상사의 주된 관심이 뭐냐면, 제품 쪽에 주된 관심이 가 있어요. 근데 저는, 이게 소비자한테 어떻게 소구가 되어야되고, 어떻게 접근해야하는지에 더 관심이 있고. 근데, 이 긴 제품 한 번 나오려면 2년 가까이 개발 기간을 하는데, 그 과정에서 고객을 생각하는 부분이 너무 너무 부족합니다.(중략) ‘제품을 잘 만들자.’ 어떤 제조사 입장이에요. 우리 한국의 대부분 업체들이 그런 것 같아요. 제조적인 입장에서 상품을 어떻게 만들 것인가 하는게 상당히 가슴아프고, 왜 다른 기업들이 잘하는 것, 또는 뭐 요즘에 K사 잘나가고 계십니다. 사실 고객만 보거든요. 지금 막 우리가 파야될, 또 써야될 앱을 개발하든 뭐든, 여기만 보고 가니까 잘나가는 거거든요. 근데 상당히 저는 그런 부분에 있어서 위기감을 느낍니다.(후략)(참여자2)

조직에서 리더들은, 저보다 더 위에 상위 리더들은 저보다 더 많은 회사 전략이나 정보를 갖고 있기 때문에, 그런 지시도 내리고, 또 제가 이제 한 계, 정보를 갖고 있는 한계라든지, 역량의 부족이 있을 수 있고. 근데 저는 이제 대대로 따르는 편이에요.(참여자2)

(4) 감정 차원

기업 현장의 성찰역량으로 새롭게 포착된 요인은 수치심 민감성이다. 이 요인은 기존의 역량 구조인 행동, 사고기술, 태도 차원으로 간주하기에 어색한 부분이 있어 별도의 차원인 감정 차원을 추가하여 분류하였다.

수치심 민감성

수치심 민감성은 글자 그대로 수치심을 민감하게 느낄 수 있는 감정역량

이며, ‘자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 수치심과 부끄러움을 느끼는 정도’라고 정의할 수 있다.

수치심(shame)은 사전적으로 ‘몹시 부끄러운 마음’을 의미하며(국립국어연구원, 1999), 두 가지 의미를 내포하고 있다. 첫 번째는 “잘못된 일을 했거나 떳떳하지 못한 행위를 했을 때 느끼는 고통스러운 감정”이고, 두 번째는 “자신에 대한 타인의 존중을 잃음으로써 느끼는 창피함”이다(유설아, 2010). 사전에 따르면, 면목 없음(humiliation), 수치스러운 일(ignominy), 양심의 가책(remorse), 죄책감(guilt), 난처함(embarrassment)이 첫 번째 뜻의 유의어이고, 불명예(disgrace), 치욕(dishonor), 망신(discredit), 파렴치(infamy)는 두 번째 뜻의 유의어다(Collins, 2006; 유설아, 2010 재인용). 이 두 가지 의미는 서로 모종의 관계를 맺고 있는데, 첫 번째 의미가 자신이 세우고 있는 내적 기준에 자신의 행동이 못미치는 경우 느끼는 괴로운 감정이라면, 두 번째 의미는 사회적으로 형성되어 있는 외적 기준에 자신의 행동이 못미쳤다는 것을 인식했을 때 느끼는 괴로운 감정이다. 이 논문에서 다루고자 하는 수치심 역시 두 가지 측면의 의미를 포괄한다.

성찰하는 사람들은 회사의 다양한 경험 속에서 수치심 즉 부끄러움을 인식하고 느낀다. 즉, 자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때, 스스로를 부끄럽다고 느끼는 감정 속에서 성찰이 시작된다. 또한, 깊은 성찰을 함으로써 이러한 감정을 느낀다. 비록 수치심은 불편하고 괴로운 감정이나, 부끄러운 감정을 인식함으로써 성찰이 촉진될 수 있다.

기본적으로 제가 생각했을 때, 쪽팔림이거든요. 바이어들과 얘기하다가 쪽 팔린 경우, 내가 아 뭐 다른 솔루션을 제시해야겠다, 현장에서 엄청나게 많은 성찰이 일어나고, 순간적으로 내고가 일어나고, 경험을 정말 바탕으로 막 나오는거죠.(참여자2)

자기 발전을 위해서는 부끄러움을 느껴야된다고 말씀 드렸는데. 먼저 이렇게 자기가 잘못됐다는 걸 못느끼는 상태에서는 별로... 물론 성찰이 없고.. 발전이 없을 것 같습니다.(참여자2)

변화에는 어떤 문제든 장벽이 있지만 그럼에도 불구하고 헤쳐나가야 한다고 상사에게 지속 이야기 중입니다. 그런데 인사상 불이익을 예상해서 더 이상 이야기 하지 않고 있습니다. 다만... 말하지 않는것이 저 자신에게는 최악처럼 느껴집니다. 무조적 복종하고 따르면 되지만 무조건 따르거나 아닌일을 하는것도 최악이라고 생각이 됩니다.(참여자4)

수치심 민감성과 성찰의 관계는 동양 문화권에서 관심 있게 다루어지고 있다(김기현, 2009; 신동은, 2003). 동양 문화에서 성찰이란 사회적으로 규범화된 이상적인 또는 바람직한 심성과 가치를 내면화시키고 실천하는 과정에 가깝기 때문에(최상진, 김기범, 1999), ‘마음을 다스리는 일’에 많은 관심을 두고 있는 것이다(김홍주, 2012).

소학(小學)의 교육원리를 밝힌 신동은(2003)은 성찰을 소학교육의 원리 중 하나로 제시하였다. 소학 교육은 삶의 가치기준을 함양하는 데 중점을 두는데, 소학의 내용을 통해 형성된 가치기준은 자신을 반성하는 잣대가 된다. 이로 인해 형성된 가치기준을 통해 자신의 행동을 돌아보고 부끄러워하거나, 측은하게 생각하거나, 놀라 자실(自失)하거나, 뉘우치는 등의 감정적인 반응을 일으킨다. 이러한 감정은 옳지 않은 행동을 하지 않도록 예방하거나, 자신의 가치 기준에 부합하는 행동을 강화하는 동기로 작용한다. 즉, 소학을 통해 함양된 가치기준은 성찰을 위한 잣대가 되며, 부끄러운 감정을 느낄 수 있다는 것은 개인의 가치기준이 정립되어 있다는 것으로 해석할 수 있다.

퇴계의 자기성찰 정신을 분석한 김기현(2009)의 연구를 보면, 퇴계의 자기성찰 정신은 부끄러움 의식을 수반하였다고 분석되어 있다. 그 이유는 그가 자신의 무지와 무능을 수시로 자각하였기 때문이다. 게다가 그는 자아의 이상을 높게 가졌던 만큼 부끄러움 의식을 남달리 많이 드러내었다. 특히, 퇴계의 부끄러움 의식은 관직생활과 관련하여 두드러지게 드러나는 데, 그의 글에는 “세상을 속여 명예를 훔치고 있는[欺世盜名]”에 대해 부끄러움을 토로하는 부분이 있다(김기현, 2009). 또한, 퇴계 글의 배경에는 ‘하늘(상제)’관념이 놓여 있는데, ‘하늘’이 인간에게 부여한 존재의미를 “하늘

에 부끄럽지 않게” 실현하겠다는 것이었다. 결국, 퇴계의 자기성찰 정신에서도 개인의 가치 기준(여기에서는 ‘하늘’을 의미함)이라는 성찰을 위한 잣대가 요구되며, 이 기준에 충족하지 못했을 때 부끄러움을 느낀다는 점을 알 수 있다.

부끄러움은 결국 자신이 옳다고 믿는 것을 실천하지 못했을 때, 자신의 생각과 행동이 자아 이상에 미치지 못하는 것을 알았을 때 느끼는 감정으로서 (자기)성찰의 동기로 작용한다(김홍주, 2012). 이에 동양문화권 맥락에 맞는 중학생용 자기성찰 척도를 개발한 김홍주(2012)의 연구에서는 자기성찰의 구성요인으로 ‘부끄러움 의식’요인을 제시한 바 있다. 본 연구에서는 부끄러움을 ‘아는’ 의식과 더불어 ‘감정을 느끼는’ 부분을 포함하고자 ‘수치심 민감성’이라고 요인명을 정하였다.

사실 서양 문화권에서 다룬 여러 성찰 연구에서도 성찰이 감정을 의식하는 과정을 수반한다고 제시했지만(Boud et al., 1985; Boyd & Fales, 1983; Forgas, 2001; Yanow & Tsoukas, 2009), 성찰을 추동하는 핵심적인 감정이 무엇인지에 대해서는 주목하지 않았다. 그렇기 때문에 수치심 민감성은 동양문화권에서 두드러지게 나타나는 특징이라고도 볼 수 있다. 본 연구는 한국 기업의 회사원들을 대상으로 FGI를 진행했기에 이러한 요인이 포착되었다고 유추해 볼 수 있다.

지금까지 초점집단면담(FGI)을 통해 추가된 성찰역량 구성요인을 종합적으로 제시하면 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> FGI를 통해 추가한 성찰역량의 차원, 구성요인 및 정의

구조	구성 요인	정의
행동	고민 공유	주변 사람들에게 내가 생각하는 업무 고민을 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동
사고 기술	문제해결중심 사고	문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 능력
	벤치마킹 사고	다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등을 모방하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력
태도	자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하고 보완하려는 태도
감정	수치심 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 수치심과 부끄러움을 느끼는 정도

(2) 기존 성찰역량 구성요인 수정

초점집단면담(FGI)은 기업 맥락에서 드러나는 성찰역량 구성요인을 확인하는데 초점을 두고 진행되었다. 이에 기존 문헌연구 결과를 통해 도출된 성찰역량 구성요인 중 기업 맥락에 맞지 않다고 생각되는 요인의 경우 내용(정의)과 명칭을 수정하였다. 구체적으로 수정된 요인은 다음과 같다.

경험 기록

기존 문헌에서 경험 기록 구성요인의 경우, 업무경험에 대한 내용을 문자 또는 그림 형태로 기록하는 능력을 뜻하였다. 그러나 기업 현장에서 실제 노트 작성은 자신이 ‘앞으로 해야 할 일’이나 ‘해결해야 할 문제들’ 중심으로 기록하는 모습을 보였다. 과거의 경험을 통해 배우거나 깨달은 내용은 마음 속 하나의 명제로 정리되어 있었다. 따라서 경험 기록의 정의를 글로 기록하는 행위 대신 마음 속으로 정리(기록)하는 행위로 수정하였다.

이슈 하나를 제기하고자 계속 끈질기게, 플래너 노트가 있는데, 여기다가 2개월 뒤에 또 한 번 물어볼 것, 3개월 뒤에 또 한 번 물어볼 것 즉 하고,

그렇게 해서 이슈를 해서 하나씩 하나씩 해 나갔었죠. 그런 상태에서 정말 하나씩 뭔가 실마리가 풀리면서, 방법을 찾아낸거죠. 결국에는 그렇게 해서 수주를 따는 거는 많지는 않지만, 그렇게 했었어요. 그 때 그런 과정에서 느꼈던거는 체계적이고 시스템적인 부분이 바뀌는 것은 기대하기 많이 어려웠다.(참여자3)

경험기록에 대한 부분이 성찰역량이 있는 사람이 메모를 디테일하게 하는 부분이... 성찰역량이 있음에도 불구하고 스스로 낮게 평가할 수 있을 것 같다. 나는 나한테 높은 점수를 못줄 것 같아 (하하) 노트가 엉망이라서...(예비 인터뷰)

실험 및 탐구

문헌과 마찬가지로 기업 현장에서 역시 실험 및 탐구 행동이 드러났다. 새로운 아이디어를 고안하여 시도해보고, 아이디어가 실제 성과로 연결되는 과정을 경험하면서, 영업 전문가로서의 자신만의 노하우를 구축해가는 모습을 보였다. 그러나 개인적으로 설문조사를 하는 등의 현장연구 수행은 가능성이 적은 것으로 판단되었다. 이에 실험 및 탐구의 정의에서 연구활동 수행능력에 관한 내용은 제거하였다.

전 1등을 할 수 있다 하는 어떤 방향성을 제시해주고, 이 사람들의 행동의 변화를 일으키기 위해서 저는 매일 아침에 제가 이분들에게 5분짜리 영상을 보내드려요. 만약에 제품을 하나 판다고 해도 그냥 파는 게 아니라, 많이 알아야 되거든요. 그 제품 관련된 영상과 그 제품 요약을 해주는거죠. (중략) 그리고 이와 관련된 의사들은 어떤 처방을 하는지에 대한 조사를 먼저 하는 거죠, 하루종일. 연구를 해서 그에 대한 정보를 7시 반에 카톡을 보내요 항상. 그러면 그게 남들과 다른 정보이기 때문에 열심히 연습을 하고, 또 판매하는데에도 도움이 되거든요. 그래서 이렇게 5분짜리 영상을 매일 보내는 이유가 뭐냐면, 영업사원들은 항상 내가 1등을 해야겠다, 좀 잘해야겠다 생각을 가지고 있는 사람과, 갖고 있지 않은 사람은 차이가 많이나요. (중략) 1등하는 방법은 여러 가지가 아니거든요, 그냥 남들이 한번 갈 때 우리는 두 번 가면 되는거거든요. 방법이라든지, 방법론을 갖다가 제가 이사람들한테 제가 행동으로 보여주고, 이 조직이 변화하기 시작하고, 그리고 한 번 이겨보니까 이기는 재미를 느끼는거죠. 그래서 천천히

1등으로 올라가는..(하하)..그런 걸 제가 지금 현재 경험하고 있습니다.(참여자4)

가정적 사고

기존 문헌에서 도출된 What if 사고의 경우, 과거의 업무상황을 돌아보며 ‘했으면 좋았을’ 또는 ‘안했으면 좋았을’ 행동을 떠올리고 ‘앞으로 하면 좋을’ 행동을 제시할 수 있는 능력을 말한다. 즉, 과거의 경험을 돌아보고 그 과정에서 통찰을 얻는 과정이라고 할 수 있다. 앞서 이러한 사고기술은 counterfactual thinking으로 ‘사후가정사고’라고 번역된다고 언급한 바 있다(p. 86 참고).

그러나 기업 현장에서는 중요한 일을 앞두고 ‘어떻게 하면 잘할 수 있을까?’, ‘어떤 경우에 잘못될 수 있을까?’와 같은 사고를 더 많이 한다. 즉, 업무 수행 전에 결과에 영향을 줄 수 있는 조건들에 대해 모의 가정을 해보는 것이다. 이러한 사고는 prefactual thinking이라고 하며(Sanna, 1996), ‘사전가정사고’로 번역된다(김수향, 2014).

제가 정말 마음에 안드는 팀원들은 제가 다른 부서로 발령을 내 버립니다. 근데, 제가 나쁜 부서로 발령을 내면 저랑 반감이 생기는데, 사실 작년 1년 동안 제가 데리고 있었던 친구 2명인데, 사실 일을 못하는 2명이예요, 근데 저는 괜찮은 부서로 발령을 냈어요. 그래서 저는 제가 그들을 싫어하지 않고, 저는 저에게 적을 안만들기 위해서 저는 참고로 그런 식으로 합니다.(참여자4)

나는 오히려 일 못하는, 끝까지 다른 부서 안보낸다. 왜, 내가 다른 부서 보내가지고, 나한테 배웠다는 거 평가받을까봐, 첫째, 겁나고, 두 번째, 내가 너를 나한테서 일을 그렇게 하면 내가 너를 끝까지 데리고 있으면서 고과를 D주겠다..(하하) 지금까지는 통했어요, 통해요. 지금 뭐냐하면은 일을 하지, 나는 업무적인 관계데, 그니까 업무적인 지시를 하고, 업무적인 관계로서 서로 행하지 아니하지 않는다면, 나는 너를 좋은 부서로 보내지 않겠다. 그대신, 일을 잘 하는 사람에 대해서는 어느 부서든 가겠다 그러면 내가 찾아가서 보내주겠다 해서 실제적으로 그런 사람을 나는 많이 보

내줬죠 오히려. 일을 잘 하는 사람은 오히려. 내 부서에 일 잘하는 사람 빼주기가 상당히 어렵거든요. 애가 있으면 쉽거든 일이. 근데 빼주기가 어려운데 가겠단데...(참여자1)

사후가정사고와 마찬가지로 사전가정사고도 상향식, 하향식 사전가정사고 두 가지로 구분된다. 상향식 사전가정사고는 ‘만약...한다면 더 좋은 결과가 나올 것이다’와 같이 어떻게 하면 긍정적인 결과를 가져올 수 있을지에 대하여 생각하는 것이며, 하향식 사전가정사고는 ‘만약...한다면 더 나쁜 결과가 나올 것이다’와 같이 어떤 경우에 부정적인 결과가 나올 수 있는지에 대하여 생각하는 것이다.

초점집단면담(FGI) 참여자들도 일을 잘 하지 못하는 팀원들의 인사 문제에 대해 사전가정사고를 하는 모습을 보였다. ‘내가 이 팀원을 다른 부서에 보내면 이 팀원과 나의 관계는 어떻게 될 것인가?’ 또는 ‘내가 다른 팀으로 일 못하는 친구를 보내면 해당 팀장이 나를 뭐라고 평가할 것인가?’ 등을 머리로 그려보고 나름의 판단을 내렸던 것이다. 참여자1과 4의 결론은 차이가 있었으나, 두 사람 모두 미래의 상황을 예측하여 내린 결론이었다. 참여자1의 경우 하향식 사전가정사고를, 참여자4의 경우 상향식 사전가정사고를 했다고 볼 수 있다.

한편, 사전가정사고가 일어나는 환경이나 조건에 관한 연구는 많지 않지만 Flamm(2007)에 따르면, 미래의 사건에 대한 모의 가정은 주로 도전적인 일이나 스트레스가 강한 일을 앞두고 일어나며 특히 평가적인 환경일 때 이러한 사고가 더욱 촉진된다. 그렇기 때문에 바쁘게 돌아가고 평가가 존재하는 기업 현장에서는 사후가정사고보다 사전가정사고가 더 중요하게 부각되는 것이다.

때문에 사전가정사고 또한 성찰역량이라고 볼 수 있다. 선행연구에서도 미래에 대한 시뮬레이션을 해보는 것은 다가올 수행에 대한 모의 연습일 뿐만 아니라 현재 상태를 모니터링하고 과거를 반성하는 자기조절적 과정(Gavanski & Wells, 1989; Taylor & Pham, 1999; Wells & Gavanski, 1989)이라고 제시한 바 있다. 따라서 기업에서 효과적으로 성찰하기 위해

서는 과거 경험을 돌아보는 것 뿐만 아니라 미래 경험을 예측하고 그에 맞게 시나리오를 구성하는 사고기술이 필요하다. 본 연구에서는 What if 사고를 과거와 미래의 경험 모두를 다루는 사고로 간주하여 정의를 수정하였으며, 한글을 사용하여 ‘가정적 사고’로 명칭을 수정하였다.

지금까지 초점집단면담(FGI)을 통해 수정된 성찰역량 구성요인을 종합적으로 제시하면 다음 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> FGI를 통해 수정된 성찰역량 구성요인 및 정의

구조	구성 요인	수정된 요인명	수정된 정의
행동	경험 기록	-	업무 경험으로부터 떠오르는 생각을 정리(기록)하는 행위
	실험 및 탐구	-	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위
사고 기술	What if 사고	가정적 사고	‘만약..이라면...’ 이라는 조건법적 사고로써, 과거 또는 미래의 업무 상황에 대해 가상의 대안을 생각하는 능력

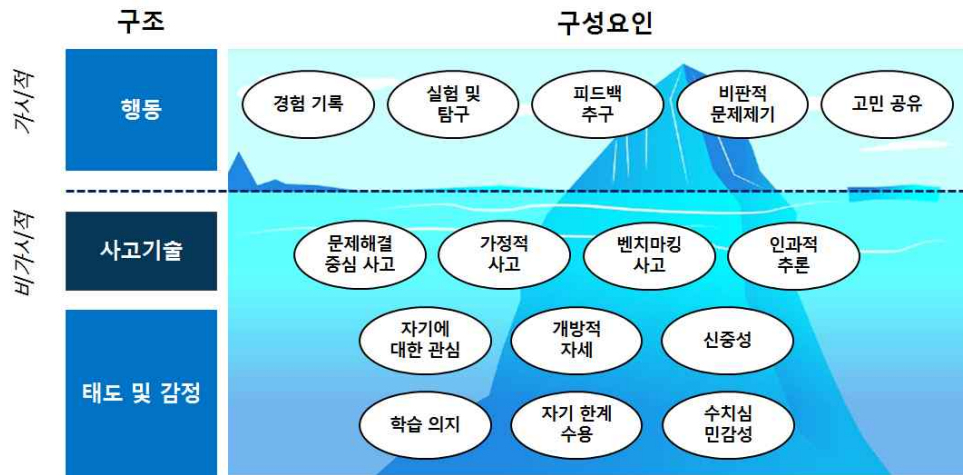
2. 예비 성찰역량 척도 개발

가. 예비 성찰역량 구성요인 종합

초점집단면담(FGI)에서 새롭게 도출된 감정 차원의 역량구조는 태도 차원과 밀접한 관련이 있다고 판단하여 두 차원을 통합하였다. 이에 잠정적인 역량 구조는 3개로 확정하였으며, 행동, 사고기술, 태도 및 감정 차원으로 구분하였다. 문헌 및 초점집단면담(FGI) 분석 결과를 종합하여, 최종 예비 성찰역량 구성요인은 3개 역량 구조, 15개 요인으로 정리하였다. 예비 성찰역량의 역량 구조, 구성요인 및 정의는 다음 <표 IV-5>와 같으며, 이를 도식화 하면 [그림 IV-2]와 같다.

<표 IV-5> 문헌 및 FGI 결과를 종합한 예비 성찰역량의 구조, 구성요인
및 정의

역량 구조	구성 요인	정의	도출 근거
행동		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동	문헌
	경험 기록	업무 경험으로부터 떠오르는 생각을 정리(기록)하는 행위	FGI 반영 수정
	실험 및 탐구	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위	FGI 반영 수정
	피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동	문헌
	비판적 문제제기	조직 및 업무활동에 대해 비판적으로 검토·평가하는 행동	문헌
	고민 공유	주변 사람들에게 내가 생각하는 업무 고민을 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동	FGI
사고 기술		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 기술	문헌
	문제해결 중심 사고	문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 능력	FGI
	가정적 사고	‘만약..이라면...’이라는 조건법적 사고로써, 과거 또는 미래의 업무 상황에 대해 가상의 대안을 생각하는 능력	FGI 반영 수정
	벤치마킹 사고	다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등을 모방하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력	FGI
	인과적 추론	문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하는 능력	문헌
태도 및 감정		성찰 행동을 하는데 요구되는 마음가짐 및 감정	문헌 및 FGI
	자기에 대한 관심	업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 관심을 갖고 들여다보려는 태도	문헌
	개방적 자세	타인의 다양한 관점을 이해하고 인정하는 열린 마음가짐	문헌
	신중성	자신이 마주하는 업무 상황을 다차원적 관점에서 관찰하여 조심스럽게 판단하고자 하는 태도	문헌
	학습 의지	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 배우고 학습하려는 태도	문헌
	자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하고 보완하려는 태도	FGI
	수치심 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 수치심과 부끄러움을 느끼는 정도	FGI



[그림 IV-2] 문헌 및 FGI 결과를 종합한 예비 성찰역량의 구조 및 구성요인

나. 예비 성찰역량 측정문항 개발

본 연구의 목적은 성찰역량을 측정할 수 있는 타당화된 척도를 개발하는 것이다. 이를 위해 문헌 및 초점집단면담(FGI)을 통해 개념을 정리하여 척도의 구성요인을 찾아내고, 가설적인 하위영역을 구성한 후, 그에 적합한 문항을 구성하였다. 우선, 역량중심 관점에서 제시되어 온 성찰 척도 (Akbari et al., 2010; Aukes et al., 2007; Matsuo, 2016; van Woerkom & Croon, 2008)를 살펴보고, 일부 문항을 번역하여 활용하였다. 또한, 성찰역량과 관련하여 개념적으로 제시된 구성요인의 경우 그 내용을 행동진술로 바꾸어 문항으로 구성하였다. 마지막으로 기업 현장에서 보다 현실적으로 요구되는 성찰 요인이 포함되도록 초점집단면담(FGI) 참여자의 진술 사례를 참고하여 문항을 구성하였다. 1개의 요인당 3~5개의 문항으로 구성하여, 결과적으로 예비 성찰역량 측정문항은 총 61문항을 개발하였다. 이는 아래 <표 IV-6>에 제시하였다.

<표 IV-6> 예비 성찰역량 측정문항

구조	구성 요인	측정 문항	도출 근거
행동	경험 기록	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다.	1), 2), 3), 4), 5) 6), 7)
		나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용을 생각해 본다.	
		나는 업무에서 실수했던 경험을 잊지 않는다.	
		나는 업무에서 새롭게 배운 내용을 이후에 활용할 수 있도록 생각을 정리한다.	
	실험 및 탐구	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	8), 10)
		나는 평소의 업무 방식과 차별화된 다른 방식을 실험적으로 시도한다.	
		나는 실패하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	11), 12)
		나는 업무상황의 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	
	피드백 추구	업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 나는 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	1) 8), 9)
		나는 나의 업무 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	1)
		나는 나의 업무에서 중요하게 처리할 일이라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.	8), 9)
		나는 내·외부 고객들에게 내가 제공하는 서비스에 관한 의견을 물어본다.	
	비판적 문제제기	나는 조직의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.	8), 23), 24), 25), 26), 27), 28), 29), 30)
		나는 조직의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.	
		나는 조직의 핵심가치, 비전 등이 옳고 그른지 검토하여 동료(또는 상사)에게 이에 대한 의견을 주장한다.	
		나는 우리 조직이 하는 일이 도덕적, 윤리적으로 문제가 있을 시 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 표현한다.	
	고민 공유	나는 나의 고민 해결과정에 동료를 참여시킨다.	FGI
		나는 업무와 관련된 고민거리를 동료들에게 중요한 문제로 인식시킨다.	
		나는 평소의 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	
		나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	
		나는 나의 업무 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결하고자 한다.	

구조	구성 요인	측정 문항	도출 근거
사고 기술	문제해결중심 사고	나는 문제의 원인을 분석하는데 들이는 시간보다 문제해결책을 찾는 데 시간을 더 보낸다.	FGI, 33)
		나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.	
		나는 모든 문제는 해결책이 있다고 생각한다.	
		나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 행동 계획을 수립하고, 이를 발전시키는데 능숙하다.	
	가정적 사고	나는 효과적인 업무 수행을 위해 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	FGI, 15)
		나는 효과적인 업무 수행을 위해 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	
		나는 업무를 처리할 때, 다양한 경우의 수를 따져본다.	
		나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짜본다.	
	벤치마킹 사고	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.	FGI
		나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	
		나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	
	인과적 추론	나는 업무 상황에 내재된 문제들을 민감하게 포착할 수 있다.	10), 16), 32)
		나는 업무 상황에 내재된 문제들을 체계적으로 분해하여 파악할 수 있다.	
		나는 문제를 유발한 가장 핵심적인 원인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다.	
		나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 찾아낸다.	
	태도 및 감정	자기에 대한 관심	나는 내가 지향하는 업무의 가치나 목적이 무엇인지 명확히 알고 있다.
나는 업무 수행 과정에서 나타나는 나의 행동의 원인을 파악하고 있다.			
나는 업무 수행 과정에서 드러나는 나의 감정 상태가 어떠한지 객관적으로 분석해본다.			
나는 업무를 수행하는 데 영향을 미치는 나의 강점과 약점을 명확히 파악하고 있다.			
개방적 자세		나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견을 귀기울여 듣는다.	1), 13), 14)
		나는 나의 업무와 관련하여 다른 관점 및 의견을 배척하지 않는다.	
		나는 다양한 의견이 공존할 수 있다는 사실을 인정한다.	
		나는 동료들로 하여금 그들의 아이디어나 의견을 자유롭게 말할 수 있게 분위기를 조성한다.	

구조	구성 요인	측정 문항	도출 근거
	신중성	나는 특정 업무 상황에 대해 선불리 가치판단을 내리지 않는다.	13)
		나는 업무 상황의 결과를 이분법적으로 생각하지 않는다.	14)
		나는 어떠한 업무 상황이든지 다각도로 바라보고 이해한다.	13), 16)
		나는 어떠한 업무 상황이든지 주의 깊은 관찰을 통해 합리적으로 판단을 내린다.	13)
	학습 의지	나는 업무성과 향상을 위해 관련 서적 및 논문을 스스로 찾아서 읽는다.	1)
		나는 업무의 이슈와 관련된 워크샵이나 학회에 참석한다.	
		나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 학술논문이나 인터넷을 통해 탐색한다.	FGI
		나는 업무와 직접적인 관련이 없더라도 다방면의 서적을 읽는다.	
	자기 한계 수용	나는 나의 부족한 부분을 인정하는 것이 어렵지 않다.	FGI
		나는 만약 꼭 알아야 할 것을 모를 경우 그 사실을 숨기지 않는다.	
		나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때, 그 원인이 나에게 있다고 생각한다.	
		나는 내가 앞으로 보완해야 할 점이 무엇인지 파악하고자 한다.	
	수치심 민감성	나는 내가 세운 기준에 미치지 못하는 행동을 하면 부끄러움을 느낀다.	FGI
		내가 맡은 업무를 잘 수행하지 못하는 것은 불명예스러운 일이라고 생각한다.	
		나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로에게 화가 난다.	
		나는 다른 사람에 비해 성과를 내지 못하면 부끄럽고 자존심이 상한다.	

- 1) Akbari et al(2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- 2) Zeichner & Liston(1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.
- 3) Uline et al(2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-461.
- 4) Gray(2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management learning*, 38(5), 495-517.
- 5) Tripp(2011). *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. Routledge.
- 6) Dean et al(2012). Reflective assessment in work-integrated learning: To structure or not to structure, that was our question. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(2), 103-113.
- 7) Bolton(2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage publications.

- 8) van Woerkom & Croon(2008). Operationalising critically reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37(3), 317-331.
- 9) Schippers et al(2007). Reflexivity in teams: A measure and correlates. *Applied psychology*, 56(2), 189-211.
- 10) Schön(1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- 11) Brookfield(1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.
- 12) Korthagen(1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 3
- 13) Kolb(1984). *Experiential learning*. Englewood cliffs.
- 14) Valli(1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72(1), 67-88.
- 15) Epstude & Roese(2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 168-192.
- 16) Dewey(1933). *How we think: A restatement of the reflective thinking to the educative process*. Heath.
- 17) Korthagen & Vasalos(2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- 18) van Woerkom et al(2002). Critical reflective working behaviour: a survey research. *Journal of European industrial training*, 26(8), 375-383.
- 19) Gardner(1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. NY: Basics.
- 20) 안채윤, 오미경(2013). 성인용 자기성찰지능 척도 개발 연구. *인간발달연구*, 20, 51-78.
- 21) Boud et al(1985). *Promoting reflection in learning: A model. Reflection: Turning experience into learning*, 18-40.
- 22) Matsuo(2016). Reflective leadership and team learning: an exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 28(5), 307-321.
- 23) Mezirow(1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1, 20.
- 24) Larrivee(2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360.
- 25) Kember et al(2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381-395.
- 26) Hansen(1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643-655.
- 27) Brooks(1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in developing human resources*, 1(3), 66-79.
- 28) Reynolds(1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management learning*, 29(2), 183-200.
- 29) Van Manen(1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- 30) Zeichner & Liston(1996). *Reflective teaching. An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling*. NJ: Erlbaum.
- 31) Galvez-Martin et al(1998). An Exploratory Study of the Level of Reflection Attained by Preservice Teachers. *Mid-Western Educational Researcher*, 11(2), 9-18.
- 32) Knipfer et al(2013). Reflection as a catalyst for organisational learning. *Studies in continuing education*, 35(1), 30-48.
- 33) 윤은주, 어주경(2015). 해결중심 사고척도 (Solution-Focused Inventory: SFI) 의 요인구조 분석. *해결중심치료학회지*, 2, 1-19.

3. 예비 성찰역량 척도 타당화

본 연구에서는 예비 성찰역량 척도를 타당화하기 위해 두 가지 측면의 타당도를 검토하였다. 먼저, 내용/분야 전문가를 섭외하여 내용타당도를 검토하였다. 다음으로, 설문조사를 실시하고, 수집된 자료를 기반으로 요인분석 통계 방법을 활용하여 구인타당도를 검토하였다.

가. 내용타당도 검토

예비 성찰역량 척도의 내용타당도를 확보하기 위하여 전문가 검토를 실시하였다. 전문가 검토는 박사학위 소지자이자 인적자원개발 분야에서 성찰 내용을 다룬적 있는 연구자 4인의 의견을 받았고, 역량 척도 개발 연구를 수행한 경험이 있는 연구자 1인의 의견을 함께 수렴하였다.

전문가 검토 사항은 첫째, 성찰역량 역량군 구조의 구분 타당성(행동/사고 기술/태도 및 감정), 둘째, 성찰역량 구성요인의 명칭 및 정의의 타당성, 셋째, 측정문항의 적절성 등이었다. 이와 같은 검토사항에 따라 제시된 전문가들의 검토 의견을 종합하면 <표 IV-7>과 같다.

<표 IV-7> 전문가 검토 의견 종합

전문가	의견	
1	역량군	역량이 집합체라면.. 역량과 기술 (또는 태도) 등은 역량 또는 역량군으로 의미와 상충됩니다. 그리고 행동역시 역량이 갖추어질 때 발휘되는 것이라면 이 역시 논리적으로 모순이라고 봅니다.
	측정 문항	[문제해결중심 사고]역척도인가요? [수치심 민감성]성찰과 크게 관계있어 보이지 않아요.
2	역량군	역량군 구조에 대한 근본적인 의견입니다. Spence와 Spencer의 모형에서 행동역량은 심연에 존재하는 역량종류와 연결되는 것으로 이해됩니다. 즉, 사고기술이나 태도 및 감정의 실천행동으로 행동지표를 보고 이를 통하여 가시적으로 역량을 측정하거나 추정하는 것입니다. 그런데 지금의 구조를 보면 행동, 사고기술, 태도 및 감정은 서로 관련성이 없거나 적은 상태로 생각됩니다. 이 부분에 대한 근본적인 고민을 하는 것이 필요하다고 생각합니다. 다음으로 행동, 사고 기술, 태도 및 감정이 위계가 안맞다고 생각합니다. 행동과 태도 및 감정은 인간 능력의 영역이지만 사고기술은 역량의 한 종류로 보입니다. 즉, 행동과 태도 및 감정은 역량의 분류명이지 구체적인 역량군의 명칭으로는 부적절하다는 것입니다.
	명칭 및 정의	[경험 기록]정리와 기록이 서로 다른 의미라서 분명하게 하는 것이 좋다고 생각합니다. 기록을 하지 않아도 생각의 정리가 될 수 있으니까요. [실험 및 탐구]정의에서는 탐구와 실험 순으로 기술되어 있는데 요인명칭은 실험 및 탐구라서 순서가 서로 다릅니다. [비판적 문제제기]비판적이라는 표현이 구성요인명과 정의에서 동시에 사용되어 동어반복이라고 생각합니다. [고민 공유]주변 사람들에게 고민을 이야기할 때 마치 오프라인의 의미로 이해됩니다. 온라인 등의 매체 다양성을 반영할 수는 없을까요? [가정적 사고]가정과 대안이 서로 매칭되지 않는다고 생각합니다. 가정은 말 그대로 가설을 수립하는 것인데, 대안은 가설보다는 다른 솔루션을 찾는다는 것으로 느껴져서요. [벤치마킹 사고]모방이라는 표현도 가능하겠지만 벤치마킹은 보방뿐만 아니라 모범이 되는 사례를 분석하고 자신에

3		<p>게 필요한 부분을 적용하는 등의 행위가 표현되어야 할 것으로 생각합니다.</p> <p>[자기에 대한 관심]성찰의 개념과 정의가 유사하다고 생각합니다.</p> <p>[자기 한계 수용]수용이라는 표현은 보완까지 포함하지 않는 것으로 느껴집니다.</p>
	측정 문항	<p>[실험 및 탐구3]실패하더라도 시도한다는 것은 실험탐구보다는 도전의식으로 해석됩니다.</p> <p>[피드백 추구1]업무 수행에 성공하더라도 피드백을 받을 수 있기도 할 터인데 이런 부분은 반영되지 않았나요?</p> <p>[고민 공유3]업무에 대한 고민인지 개인적 고민인지가 구분되어야 합니다.</p> <p>[가정적 사고1]가정적 사고인지 성과추구인지 혼동됩니다.</p> <p>[신중성2]이분법적 사고와 신중성은 거리가 있어 보입니다.</p> <p>[신중성3]다각도로 보는 것은 다양한 측면을 보는 것이지 신중하게 보는 것이라고 연상되기 어렵습니다.</p> <p>[학습의지]전체적으로 학습을 하는 행동이지 학습의지라는 심리적 측면과는 거리가 있어 보입니다. 즉, 앞서 다른 역량군인 행동과의 차이점이 없어 보입니다.</p> <p>[수치심 민감성3]화가 나는 것은 수치심이나 민감성이라는 정서의 결과이지 그 자체를 의미하는 것으로 느껴지지 않습니다.</p>
	역량군	<p>- 행동, 사고기술 역량은 현재 연구자가 제시한 분류와 정의에 동의합니다.</p> <p>- 태도 및 감정 역량의 분류 정의에서 ‘요구되는’이라는 표현보다는 성찰 행동을 하는데 영향을 미치는 마음가짐, 감정으로 설명하면 어떨지요. 행동을 하는데 특정 태도와 감정이 있어야만 행동을 한다는 것은 아닌 것 같네요. 행동 변화나 발현에 영향을 미치는 태도 및 감정...이라는 의미가 전달되면 좋겠습니다.</p>
	명칭 및 정의	<p>[경험 기록]과거 업무경험에서 겪었던 업무과정과 결과에 대해 성찰하고, 그 내용을 정리(기록)하는 행위....의 의미가 더 들어가면 좋을 것 같습니다.</p> <p>[고민 공유]피드백 추구의 ‘의견’과 고민 공유의 ‘고민’ 차이를 명확히 하면 좋을 것 같습니다.</p> <p>[자기에 대한 관심]제시된 정의나 뒤쪽에 제시된 문항을 보면..경력개발, 자아실현 등에 관한 것으로 생각합니다. 구성요인명을 좀 더 정확한 의미전달이 될 수 있는 용어로 사용하면 좋을 것 같습니다.</p>

		<p>[자기 한계 수용]구성요인 용어 검토 요망</p> <p>[수치심 민감성]역량의 하위 요인으로 수치심 민감성이 들어가는 것은 부적절한 것 같습니다. 역량은 보통 긍정적인 방향의 것을 설명하는 용어로, 다른 용어가 필요할 것 같습니다.</p>
	측정 문항	<p>[경험 기록3]잊지 않는다..잊지 않고 기억한다...등 행동 의지가 나타나면 좋을 것 같습니다.</p> <p>[비판적 문제제기3]옳고 그른지...표현을 검토하면 좋겠습니다.</p> <p>[고민 공유1]고민? 업무 고민?</p> <p>[고민 공유3]평소의 고민거리... 개인적인 고민? 업무고민? 정확한 표현이 좋을 것 같습니다.</p> <p>[고민 공유5]함께 해결하는 것보다는 해결책을 함께 모색한다.... 주변 동료들에게 업무고민을 알리고 보다 나은 해결책 모색을 위해 도움을 청하는.. 그런 의미가 담겨지는 것이 좋지 않을까 싶습니다.</p> <p>[인과적 추론1]민감하게... 표현을 정확히 하면 좋겠습니다.</p> <p>[인과적 추론2]분해...라는 표현을 다른 표현으로 바꾸면 좋을 것 같습니다.</p> <p>[인과적 추론3]핵심적인 요인 -> 핵심 요인</p> <p>[자기에 대한 관심]구성요인명을 '역량'으로 키울 수 있는 것으로 변경하면 좋겠습니다. '자기자신에 대한 이해'는 어떤지요?</p> <p>[자기 한계 수용4]해결하지 못하는 모든 문제의 원인이 나에게 있다고 여기는 것은 한계수용의 범위를 넘어서는 것 같습니다.. 문제의 원인을 자신에게서부터 찾는다.... 그런 의미로 사용하고자 한 것 같습니다. 표현을 달리 바꿔보면 좋을 것 같습니다.</p> <p>[수치심 민감성]역량은 긍정적인 의미의 것을 키워나가는 것이라고 볼 때, 수치심 민감성 역량은 적절하지 않은 것 같습니다. 문항을 살펴보면, 자기효능감이 낮은 상태에 관련한 문항인 것 같습니다. 연구자가 반영하고자 하는 의미를 담고 있는 다른 역량명으로 수정해보는 것이 좋겠습니다.</p>
	기타 종합	<p>연구를 진행하느라 수고 많습니다. 제 의견은 연구 진행 시 참고용으로 보시면 좋을 것 같습니다. 앞에서도 간략히 기재한 사항이지만, 한번 더 말씀드립니다.</p> <p>태도 및 감정 역량군의 '자기에 대한 관심'은 문항 내용을 보면 개인의 경력개발 의지나 조직(업무) 몰입에 관한 것</p>

		<p>같습니다. 자기자신에 대한 이해 역량이 높은 사람, 업무에 몰입하는 사람들이 그렇지 않은 개인들보다 성찰활동에 참여할 가능성이 높을 것 같습니다. 구성요인명을 좀 더 고민해 보시면 좋을 것 같습니다.</p> <p>수치심, 민감성 요인은 긍정적으로 작용하면 업무에 대한 성찰을 증가시킬 수 있으나, 부정적으로 작용하면 성찰로 나아가지 않고 습관적으로 기존 행위만을 반복하게 할 수도 있습니다. 부정적인 구성요인보다는 긍정적인 구성요인으로 변경하여 하위요인으로 포함시켜보는 것이 더 바람직하지 않을까 싶습니다. 역량군의 하위 요인은 해당요인을 높여주는 방향으로 무언가 투입이 될 때(ex. 교육) 역량으로 개발될 수 있는 것 아닌가 싶습니다.</p>
	역량군	<p>행동역량군에서 비판적 문제제기는 좀 더 적극적인 비판적 의견표명까지 도달해야 할 것으로 판단됨.</p> <p>아래의 정의로서는 행동역량군보다는 사고기술역량군으로 분류되어야 하고, 비판적 문제제기라는 행동의 의미를 포함한 정의가 필요함</p> <p>예를 들어, ‘비판적으로 검토하여 의견을 제시하는 행동’까지 포함하여야 행동역량군으로 의미가 있다고 보임.</p> <p>1.4 비판적 문제제기:조직 및 업무활동에 대해 비판적으로 검토·평가하는 행동</p>
4	명칭 및 정의	<p>[비판적 문제제기] 현재의 정의는 사고기술에 해당</p> <p>[벤치마킹 사고]~모방하여->‘참고하여 자신에게 맞는 방법을 탐색하는 능력’이 더 적합할 듯</p> <p>[인과적 추론]추론에 해당하는 정의가 필요함. ~‘분석하여 결과를 예측하는 능력’</p> <p>[자기에 대한 관심]‘자기에 대한 관심’이라는 표현은 정의보다 더 광범위한 의미로서 ‘자기탐색태도’ 또는 ‘자기탐색’ 정도로 한정하는 것이 적합</p> <p>[신중성]~관찰하여’->‘고려하여’ 또는 ‘검토하여’가 더 적합</p> <p>[수치심 민감성]어디까지나 연구자의 프레임과 판단의 문제이지만, 수치심은 ‘자기처벌’과 ‘부적절함’ 등의 정서적 부적응 또는 병리적 표현으로 ‘자존감’과 같은 정적 표현으로 다시 정의가 필요할 것으로 판단됨.</p>

	측정 문항	<p>[경험 기록1]행동역량으로 보기에 너무 소극적임</p> <p>[경험 기록3]행동역량으로 보기에 너무 소극적임</p> <p>[비판적 문제제기3]->적합한 지를, ->말한다</p> <p>[문제해결중심 사고1]원인에도 해결책이 있기 때문에</p> <p>[가정적 사고2]실제 적용하기에 부적절</p> <p>[인과적 추론1]->세밀하게, 인과적추론에 더 적절한 표현으로 수정</p> <p>[인과적 추론4]->분석하여,</p> <p>[신중성4]->주의깊게 고려하여</p> <p>[학습 의지1]~자료나 정보를, ~연구한다</p> <p>[학습 의지3]~관련 자료, ('업무'의 대상자에 적합한 표현으로 수정, 지나치게 학계의 표현임)</p> <p>[자기한계 수용3]이 문항은 자기한계를 수용한다기 보다 자기 한계를 인정하지 않는 의미로 읽힘. 좀 더 논의가 필요함</p>
	기타 종합	<p>① 행동 역량군</p> <p>(경험기록: 경험기록이라는 역량에 부합하도록 '기록', '메모'와 같은 적극적이고 행동적 표현이 있어야 함)</p> <p>-나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다-> '~메모한다' 또는 '기록한 적이 있다'</p> <p>-나는 업무에서 실수했던 경험을 잊지 않는다.-> 잊지 않는다는 표현을 행동으로 정의하기 어렵고, '의도적으로 복기한다', '잊지않기 위해 기록한다'는 적극적 행동이 포함되어야 함</p> <p>③ 태도 및 감정 역량군</p> <p>어디까지나 연구자의 프레임과 판단의 문제이지만, 수치심은 '자기처벌'과 '부적절함' 등의 정서적 부적응 또는 병리적 표현으로 '자존감'과 같은 정적 표현으로 다시 정의가 필요할 것으로 판단됨. 연구자의 시각이 드러나는 면도 있고, 수치심이 실제 수행에 영향을 미치지만 성찰역량의 다른 역량에 비해 무게나 칼라가 달라서 이질적인 면이 있음. 이 부분에 대한 검토와 판단이 필요할 것으로 보임.</p> <p>* 전체적으로 문항적합도와 신뢰도를 통해서 문항을 추출하겠지만, 중복된 의미의 질문이 많은 편임.</p>

5	역량군	업무와 관련된 성찰 역량을 행동, 사고기술, 태도 및 감정의 차원으로 구분한 것은 다분히 “개발적 관점”을 갖고 있습니다. 성찰 역량을 개발하고자 할 경우, 행동, 사고기술, 태도 및 감정에 대한 개입의 방법은 다를 수 밖에 없으며, 이런 점에서 개발적 관점은 유용합니다. 하지만, “성찰역량”이 무엇이나 하는 개념적 규정에서 출발한 개념적 틀 없이는, 행동역량군이 “성찰”과 관련된 모든 중요한 행동을 포함하고 있는가, 또는 사고기술 역량군이 “성찰”과 관련된 모든 중요한 사고기술을 포함하고 있는가에 답하기 어려울 것입니다. 즉, 현재의 역량 프레임에는 무엇이 업무 성찰이고 무엇이 아닌지에 대한 기준이 될 만한 내용이 잘 보이지 않습니다. 한 예로, 위 역량모형이 “무형식 학습역량”의 역량모형으로 제시되었다고 가정해 볼 경우, 1-2개 역량을 제외하고는 그리 이상해 보이지 않습니다. 논문에서는 이 점에 대한 고찰 혹은 충분한 설명이 필요할 것으로 보입니다.
	명칭 및 정의	[실험 및 탐구]성찰행동의 하위로 들어오기에 부적절해 보입니다. 예를 들어, 콜브는 경험학습 모형에서 실험과 성찰을 구별되는 학습과정으로 제시하였습니다. [신중성]신중성이라는 명명 때문에 이 역량요소만 유독 성격 특성처럼 느껴지는 것 같습니다. [수치심 민감성]수치심이 성찰의 핵심적인 동기가 될 수 있는지는 문헌을 살펴볼 필요가 있을 것 같습니다.
	기타 종합	몇몇 문항에서 상식적인 수준에서 성찰이랑 연결이 잘 안되거나, 너무 일반적인 내용이 더러 보이네요. 여러 전문가의 검토 의견을 잘 종합해서 보완했으면 좋겠습니다.

이러한 검토 의견을 적극 수렴하여 전반적인 성찰역량 역량군 구조, 구성요인명 및 정의, 측정문항을 수정하였다. 특히 적합도 점수가 5명 평균 4.0점 미만인 경우 신중하게 재검토하여 구성요인명과 정의, 측정문항을 수정·보완하였다. 전문가 검토 의견 반영사항을 정리하면 다음 <표 IV-8>, <표 IV-9>, <표 IV-10>과 같다.

전문가들의 검토 의견에 대한 주요 반영사항을 살펴보면 다음과 같다. 먼저, 역량군 구조에 대한 의견이다. 첫째, ‘역량군’ 명칭에 대한 지적을 받았다. 역량군이라는 명칭은 역량종류와 연결되는 것이기 때문에 인간의 능력 영역이라고 볼 수 있는 행동, 사고기술, 태도 및 감정이라는 용어에 어울리지 않는다. 그래서 기존의 ‘역량군’이라는 명칭으로 인해 발생하는 논리적 모순을 없애기 위해 ‘역량 구조’라는 명칭으로 수정하였다. 둘째, ‘행동’ 역량군의 경우, ‘행동’이라는 명칭이 Spencer와 Spencer(1993)가 이야기하는 행동지표의 의미와 상충되기 때문에 문제가 있다는 지적을 받았다. 본 연구에서 선정한 ‘행동’ 용어는 action을 의미하고, Spencer와 Spencer(1993)의 행동 용어는 behavior을 의미하기 때문에 용어의 혼란을 방지하기 위해 ‘행동’ 용어를 ‘실천(practice)’ 용어로 변경하였다. 셋째, ‘사고기술’ 역량군에서 ‘사고기술’이라는 용어는 다른 차원에 비해 미시적인 용어라는 지적을 받았다. 행동과 태도 및 감정은 인간 능력의 영역이지만 사고기술은 역량의 한 종류로 보인다는 것이다. 따라서 ‘사고기술’ 용어는 ‘사고’로 수정하였다. 넷째, 태도 및 감정의 정의가 ‘요구되는’ 보다는 ‘영향을 미치는’느낌의 정의면 좋겠다는 의견을 수렴하여, ‘성찰 실천 및 사고에 기반이 되는 마음가짐 및 감정’으로 재정의하였다.

다음으로, 구성요인 및 정의에 대한 의견이다. 첫째, 일부 구성요인 차원의 적절성에 대해 지적을 받았다. ‘경험 기록’요인은 경험을 실제 행위로 기록하는 것인지 마음 속으로 정리하는 것인지 명확하게 할 필요가 있다는 것이다. ‘경험 기록’요인은 경험을 마음 속으로 정리하는 것이기에 ‘경험 정리’로 요인명을 수정하고 역량 구조를 ‘사고’차원으로 재분류하였다. ‘학습 의지’요인의 경우 행동 차원에 가깝다는 지적이다. 또한 내용이 매우 학계

중심적인 내용인 것 같다는 지적이다. 이에 ‘학습의지’요인은 ‘정보수집 및 탐색’요인명을 바꾸고 정의도 실무중심적으로 다시 진술하였다. 그리고 기존의 태도 및 감정 차원에서 ‘실천’차원으로 구조를 재분류하였다. ‘문제해결중심 사고’요인의 경우 요인명이나 정의에 대한 지적은 없었으나, 문항에 대한 지적이 있었다. 이 요인은 사고기술이라기 보다는 일종의 성향처럼 느껴진다는 것이다. 그래서 ‘태도 및 감정’차원으로 구조를 재분류하였다. 따라서 재분류에 따라 요인명도 태도에 맞게 ‘문제해결 지향’으로 변경하였다.

둘째, 요인명과 정의에 대한 의견이다. 경험 기록, 학습 의지 외에도 실험 및 탐구, 자기에 대한 관심, 신중성, 수치심 민감성 요인명과 비판적 문제제기, 고민 공유, 벤치마킹 사고, 인과적 추론, 자기 한계 수용 등의 정의가 어색하거나 명료하지 않다는 지적을 받았다. 따라서 ‘실험 및 탐구’는 정의와 문항 내용을 참고하여 ‘실험적 시도’로 수정하였다. ‘비판적 문제제기’요인은 실천 차원에 부합하도록 정의를 수정하였다. ‘고민 공유’요인은 반드시 오프라인이 아니어도 온라인으로도 업무 고민을 공유할 수 있는 능력을 포괄할 수 있게 정의를 수정하였다. ‘벤치마킹 사고’요인은 ‘모방’이라는 용어의 어색함을 없애고 정의를 수정하였다. ‘인과적 추론’요인 또한 ‘논리적으로 분석하는 능력’을 넘어 ‘분석하여 결과를 예측하는 능력’까지 포괄하는 것으로 재정의하였다. ‘자기에 대한 관심’요인은 요인 내용 전체를 수정하였다. 성찰 정의와 동일하다는 지적이 있었기 때문이다. 태도 차원에 적합한 내용인 ‘업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 점검하려는 태도’로 정의를 수정하고 요인명은 ‘자기객관화’로 재명명하였다. ‘신중성’요인은 요인명이 마치 성격 특성 같다는 지적을 받아 ‘신중한 자세’로 명칭을 변경하였으며, 문항에 대한 의견을 참고하여 정의를 수정하였다. ‘자기 한계 수용’요인은 ‘수용’이라는 말에 보완은 포함되지 않는 것 같다는 의견을 수렴하여, 정의를 ‘자신의 부족함을 인정하려는 태도’까지 한정지었다. 마지막으로 수치심 민감성 요인의 경우, 가장 낮은 적합도 점수를 받았다. ‘수치심’이라는 역량명이 매우 부정적인 의

미를 가지고 있기 때문이다. 일부 전문가는 성찰과 크게 관계 있어 보이지 않는다는 지적도 하였다. 그러나 ‘부끄러움을 느낀다’는 것은 ‘자신에게 삶의 가치 기준이 있다’는 것으로 해석할 수 있기 때문에 동양에서는 이를 도덕적 요인으로 간주하고 긍정적으로 바라본다(김기현, 2009; 김홍주, 2012; 신동은, 2003). 따라서 본 연구에서는 수치심 민감성 용어를 ‘부끄러움 민감성’ 용어로 수정하고 재정의하였다. 나머지 피드백 추구, 가정적 사고, 개방적 자세 세 요인은 수정사항이 없어 기존 내용을 유지하였다. 끝으로 측정문항에 대한 의견이다. 첫째, 평균 적합도 점수가 4.0미만인 문항을 우선적으로 검토하였다. 4.0미만인 문항은 총 6개로 경험 기록의 3번 문항, 자기 한계 수용의 3번 문항, 그리고 수치심 민감성의 1~4번 문항이다. 경험 기록 3번 문항의 경우, 보다 행동 의지가 드러났으면 좋겠다는 의견을 참고하여 ‘나는 업무에서 실수했던 경험을 잊지 않는다.’에서 ‘나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고 내가 주의해야 할 점을 명심한다.’문항으로 수정하였다. 자기 한계 수용 3번 문항의 경우, 해결하지 못하는 모든 문제의 원인이 나에게 있다고 여기는 것은 한계수용의 범위를 넘어서는 것 같다는 의견, 자기 한계를 수용한다기 보다 자기 한계를 인정하지 않는 의미로 읽힌다는 의견이 있었다. 이에 기존 ‘나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때, 그 원인이 나에게 있다고 생각한다.’ 문항을 ‘나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.’로 표현을 수정하였다. 수치심 민감성 문항은 요인 자체에 대한 불편함 때문에 4개 문항 모두 적합도 점수가 낮게 나온 것이라 유추해 볼 수 있다. 이에 요인명과 정의를 수정한 것을 기반으로 4개 문항을 모두 보완하였다. 구체적으로 ‘나는 나의 말과 행동이 일치하지 않을 때’, ‘내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때’, ‘상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때’, ‘회사에 손해가 가는 행동을 했을 때’ 부끄러움을 느끼는 문항으로 수정하였다. 즉 이와 같은 상황에서 부끄러움을 민감하게 느낄 수 있는 사람은 내적 기준을 보유하고 있다고 볼 수 있고, 내적 기준은 도덕적 행동을 하게 하는 잣대가 되기 때문에, 부끄러움 민감성 요인은 긍정적 요인이 되는

것이다.

둘째, 적합도 점수는 낮지 않았지만 일부 용어가 모호한 문장들을 검토하였다. 실험 및 탐구 3번 문항, 피드백 추구 2번 문항, 비판적 문제제기 3번 문항, 학습 의지 1번, 3번 문항, 고민 공유 1번, 3번, 5번 문항, 가정적 사고 1번, 2번 문항, 인과적 추론 1번~4번 문항, 자기에 대한 관심 전체 문항, 신중성 전체 문항이다. 실험 및 탐구 3번 문항은 ‘실패’라는 용어의 모호함 때문에 수정하였다. 기존 ‘나는 실패하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.’에서 ‘나는 위험이 따르지언정 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다’로 수정하였다. 피드백 추구 2번 문항은 불필요한 ‘나의’ 라는 부사를 삭제하였다. 비판적 문제제기 3번 문항은 ‘옳고 그른지’라는 표현이 적절하지 않다는 지적을 받아, ‘~적합한지를’로 수정하였다. 학습 의지 1번과 3번 문항 모두 학계의 맥락이라는 지적을 받아, 서적이냐 논문이라는 용어를 제외하고 각각 ‘관련 자료나 정보를 자발적으로 수집한다.’, ‘관련 자료나 인터넷을 통해 동향을 탐색한다.’로 변경하였다. 고민 공유 1번, 3번, 5번 모두 일상의 ‘고민’이 아닌 ‘업무와 관련된 고민’으로 고쳐 고민의 범위를 한정하였다. 또한, 고민 공유 5번 문항은 팀원들과 함께 해결하는 것보다는 ‘함께 해결책을 모색한다.’는 의미가 더 가까운 것 같다는 의견을 받아 수정하였다. 가정적 사고 1번, 2번 문항은 ‘효과적인 업무 수행을 위해’라는 전제 조건 때문에 가정적 사고인지 성과 추구인지 혼동된다는 의견이 있어 이를 ‘과거의 업무 상황을 돌아보며’로 맥락을 수정하였다. 인과적 추론은 1번~4번까지 전체 문항을 수정하였다. 1번의 경우 ‘민감하게’라는 표현이 정확하지 않다는 지적이었으며, 2번의 경우 ‘분해’라는 표현이 적절하지 않다는 지적, 3번의 경우 ‘핵심적인 요인’을 ‘핵심 요인’으로 수정하면 좋겠다는 의견, 4번의 경우 ‘~쉽게 찾아낸다’를 ‘쉽게 분석하여 찾아낸다’로 수정했으면 좋겠다는 의견이다. 이에 각각 ‘나는 업무 상황에는 하나의 문제가 있는 것이 아니라 여러 개의 복잡한 문제가 있을 수 있다고 생각한다.’, ‘나는 업무 상황의 복잡한 문제는 세부적으로 분석하여 생각해본다.’, ‘나는 문제를 유발한 핵심 요인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수

있다.’, ‘나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 분석하여 찾아낸다.’로 문항을 수정하였다.

한편, 자기에 대한 관심은 구성요인명-정의-문항이 일치되지 않아 통일이 필요하다는 지적을 받았다. 자칫 ‘자기성찰’의 개념 정의와 유사해질 수 있기 때문에, 요인의 내용을 ‘자기 자신을 점검해보려는 태도’로 국한하고, 이에 맞게 전체 문항을 수정하였다. 4개 문항은 각각 ‘나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.’, ‘나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 생각해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.’, ‘나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.’, ‘나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.’이다. 신중성의 경우, 2번과 3번 두 개의 문항이 적절하지 않다는 지적을 받았다. 이분법적 사고와 신중성은 거리가 있어 보이며, 다각도로 보는 것은 다양한 측면을 보는 것이지 신중하게 보는 것이라고 연상하기 어렵다는 것이다. 그래서 신중성 요인은 정의를 ‘어떤 정보에 대해 성급하게 판단하거나 결론에 도달하지 않으며, 주관적인 판단을 보류하는 태도’라고 다시 명료하게 기술하고, 그에 맞추어 다시 전체 문항을 개발하였다. 새롭게 개발한 문항은 역문항으로 개발하였으며, 4개 문항은 ‘나는 소문을 잘 믿는 편이다.’, ‘내 주위 사람들은 내가 여러 가지 일에 대해 지나치게 성급하게 판단한다고 말한다.’, ‘나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.’, ‘나는 많이 생각하기 전에 곧바로 결정을 내린다.’이다.

<표 IV-8> 전문가 의견 반영사항 (역량군 구조)

역량군 →역량 구조	정의	반영사항
행동 →실천	효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동	명칭 수정
사고기술 →사고	효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 기술 →효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 능력	명칭/정의 수정
태도 및 감정	성찰 행동을 하는데 요구되는 마음가짐 및 감정 → 성찰 실천 및 사고에 기반이 되는 마음가짐과 감정	명칭/정의 수정

*수정사항은 음영으로 표시

<표 IV-9> 전문가 의견 반영사항 (구성요인명 및 정의)

구성 요인	정의	반영사항	적합도
경험 기록 →경험 정리	업무 경험으로부터 떠오르는 생각을 정리(기록)하는 행위 →과거 업무경험을 고찰하여 얻은 나만의 결론을 마음 속으로 정리하는 능력	명칭/정의 수정 사고로 재분류	4.0
실험 및 탐구 →실험적 시도	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위	명칭 수정	4.4
피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동	유지	4.6
비판적 문제제기	조직 및 업무활동에 대해 비판적으로 검토·평가하는 행동 →조직 및 업무활동의 잘못된 점을 찾아서 자신의 의견을 소신있게 말하는 행위	정의 수정	4.0
고민 공유	주변 사람들에게 내가 생각하는 업무 고민을 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동 → 내가 생각하는 업무 고민을 공개적으로 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동	정의 수정	4.0
문제해결중심 사고	문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 능력	명칭 수정 태도 및 감정으로	4.6

구성 요인	정의	반영사항	적합도
→ 문제해결 지향		재분류	
가정적 사고	‘만약..이라면...’이라는 조건법적 사고로써, 과거 또는 미래의 업무 상황에 대해 가상의 대안을 생각하는 능력	유지	4.6
벤치마킹 사고	다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등을 모방하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력 →다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등 사례를 관찰 및 분석하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력	정의 수정	4.4
인과적 추론	문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하는 능력 →문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하여 결과를 예측하는 능력	정의 수정	4.6
자기에 대한 관심 →자기객관화	업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 관심을 갖고 들여다보려는 태도 →업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 점검해보려는 태도	명칭/정의 수정	3.8
개방적 자세	타인의 다양한 관점을 이해하고 인정하는 열린 마음가짐	유지	4.6
신중성 →신중한 자세	자신이 마주하는 업무 상황을 다차원적 관점에서 관찰하여 조심스럽게 판단하고자 하는 태도 →어떤 정보에 대해 성급하게 판단하거나 결론에 도달하지 않으며, 주관적인 판단을 보류하는 태도	명칭/정의 수정	4.2
학습 의지 →정보수집 및 탐색	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 배우고 학습하려는 태도 →자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 새로운 정보를 수집하고 탐색하는 행동	명칭/정의 수정 실천으로 재분류	4.6
자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하고 보완하려는 태도 →자신의 부족함을 인정하려는 태도	정의 수정	4.2
수치심 민감성 →부끄러움 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 수치심과 부끄러움을 느끼는 정도 →자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 부끄러움을 느끼는 정도	명칭/정의 수정	3.0

*수정사항 및 재분류 역량은 음영으로 표시

<표 IV-10> 전문가 의견 반영사항 (측정문항)

구성 요인	측정 문항	반영사항	적합도
경험 기록 → 경험 정리	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다.	유지	4.0
	나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용을 생각해 본다.	유지	5.0
	나는 업무에서 실수했던 경험을 잊지 않는다. → 나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고 내가 주의해야 할 점을 명심한다.	문항 수정	3.8
	나는 업무에서 새롭게 배운 내용을 이후에 활용할 수 있도록 생각을 정리한다.	유지	4.4
실험 및 탐구 → 실험적 시도	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	유지	4.2
	나는 평소의 업무 방식과 차별화된 다른 방식을 실험적으로 시도한다.	유지	4.4
	나는 실패하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다. → 나는 위험이 따르지않는 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	문항 수정	4.0
	나는 업무상황의 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	유지	4.4
피드백 추구	업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 나는 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	유지	4.8
	나는 나의 업무 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다. → 나는 업무 수행 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	문항 수정	4.8
	나는 나의 업무에서 중요하게 처리할 일이라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.	유지	4.2
	나는 내·외부 고객들에게 내가 제공하는 서비스에 관한 의견을 물어본다.	유지	4.6
비판적 문제제기	나는 조직의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.	유지	4.6
	나는 조직의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.	유지	4.4
	나는 조직의 핵심가치, 비전 등이 옳고 크는지 검토하여 동료(또는 상사)에게 이에 대한 의견을 주장한다. → 나는 조직의 핵심가치, 비전 등이 적합한지를 동료(또는 상사)에게 의견을 말한다.	문항 수정	4.0
	나는 우리 조직이 하는 일이 도덕적, 윤리적으로 문제가 있을 시 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 표현한다.	유지	4.6
고민 공유	나는 나의 고민 해결과정에 동료를 참여시킨다. → 나는 나의 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료를 참여시킨다.	문항 수정	4.6
	나는 업무와 관련된 고민거리를 동료들에게 중요한 문제로 인식시킨다.	유지	4.4
	나는 평소의 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다. → 나는 평소 생각하는 업무와 관련된 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	문항 수정	4.2
	나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	유지	4.4
	나는 나의 업무 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결하고자 한다.	문항 수정	4.4

구성 요인	측정 문항	반영사항	적합도
	→ 나는 나의 업무와 관련된 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결책을 모색한다.		
문제해결 중심 사고 → 문제해결 지향	나는 문제의 원인을 분석하는데 들이는 시간보다 문제의 해결책을 찾는 데 시간을 더 보낸다.	유지	4.0
	나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.	유지	4.2
	나는 모든 문제는 해결책이 있다고 생각한다.	유지	4.4
	나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 행동 계획을 수립하고, 이를 발전시키는데 능숙하다.	유지	4.4
가정적 사고	나는 효과적인 업무 수행을 위해 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다. → 나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	문항 수정	4.2
	나는 효과적인 업무 수행을 위해 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다. → 나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	문항 수정	4.0
	나는 업무를 처리할 때, 다양한 경우의 수를 따져본다.	유지	4.2
	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짚는다.	유지	4.4
	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.	유지	4.2
벤치마킹 사고	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.	유지	4.4
	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	유지	4.6
	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	유지	4.6
인과적 추론	나는 업무 상황에 내재된 문제들을 민감하게 포착할 수 있다. → 나는 업무 상황에는 하나의 문제가 있는 것이 아니라 여러 개의 복잡한 문제가 있을 수 있다고 생각한다.	문항 수정	4.4
	나는 업무 상황에 내재된 문제들을 체계적으로 분해하여 파악할 수 있다. → 나는 업무 상황의 복잡한 문제는 세부적으로 분석하여 생각해본다.	문항 수정	4.8
	나는 문제를 유발한 가장 핵심적인 원인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다. → 나는 문제를 유발한 핵심 요인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다.	문항 수정	4.8
	나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 찾아낸다. → 나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 분석하여 찾아낸다.	문항 수정	4.6
자기에 대한 관심 → 자기	나는 내가 지향하는 업무의 가치나 목적이 무엇인지 명확히 알고 있다.	구성요인 내용	4.5
	나는 업무 수행 과정에서 나타나는 나의 행동의 원인을 파악하고 있다.	수정 ↓	4.6
	나는 업무 수행 과정에서 드러나는 나의 감정 상태가 어떠한지 객관적으로 분석해본다.	문항 전체	4.8

구성 요인	측정 문항	반영사항	적합도
객관화	나는 업무를 수행하는 데 영향을 미치는 나의 강점과 약점을 명확히 파악하고 있다.	수정	4.6
	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.		
	나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 생각해봐야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.		
	나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.		
	나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.		
개방적 자세	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견을 귀기울여 듣는다.	유지	4.8
	나는 나의 업무와 관련하여 다른 관점 및 의견을 배척하지 않는다.	유지	4.4
	나는 다양한 의견이 공존할 수 있다는 사실을 인정한다.	유지	4.4
	나는 동료들로 하여금 그들의 아이디어나 의견을 자유롭게 말할 수 있게 분위기를 조성한다.	유지	4.2
신중성 → 신중한 자세	나는 특정 업무 상황에 대해 선불리 가치판단을 내리지 않는다.	문항 전체 수정 (역문항으로 수정)	4.0
	나는 업무 상황의 결과를 이분법적으로 생각하지 않는다.		4.0
	나는 어떠한 업무 상황이든지 다각도로 바라보고 이해한다.		4.4
	나는 어떠한 업무 상황이든지 주의 깊은 관찰을 통해 합리적으로 판단을 내린다.		4.6
	나는 소문을 잘 믿는 편이다. (R)		
	내 주위 사람들은 내가 여러 가지 일에 대해 지나치게 성급하게 판단한다고 말한다. (R)		
	나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다. (R)		
	나는 많이 생각하기 전에 곧바로 결정을 내린다. (R)		
학습 의자 → 정보 수집 및 탐색	나는 업무성과 향상을 위해 관련 서적 및 논문을 스스로 찾아서 읽는다. → 나는 업무성과 향상을 위해 관련 자료나 정보를 자발적으로 수집한다.	문항 수정	4.2
	나는 업무의 이슈와 관련된 워크샵이나 학회에 참석한다.	유지	4.2
	나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 학술논문이나 인터넷을 통해 탐색한다. → 나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 관련 자료나 인터넷을 통해 동향을 탐색한다.	문항 수정	4.2
	나는 업무와 직접적인 관련이 없더라도 다방면의 서적을 읽는다.	유지	4.2
	나는 나의 부족한 부분을 인정하는 것이 어렵지 않다.	유지	4.6
자기 한계 수용	나는 만약 꼭 알아야 할 것을 모를 경우 그 사실을 숨기지 않는다.	유지	4.6
	나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때, 그 원인이 나에게 있다고 생각한다. → 나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.	문항 수정	3.6
	나는 내기 앞으로 보완해야 할 점이 무엇인지 파악하고자 한다.	문항 삭제	4.6

구성 요인	측정 문항	반영사항	적합도
수치심 민감성 → 부끄러움 민감성	나는 내가 세운 기준에 미치지 못하는 행동을 하면 부끄러움을 느낀다.	구성요인 내용 명료화 ↓ 문항 전체 수정	3.3
	내가 맡은 업무를 잘 수행하지 못하는 것은 불명예스러운 일이라고 생각한다.		3.3
	나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로에게 화가 난다.		2.8
	나는 다른 사람에 비해 성과를 내지 못하면 부끄럽고 자존심이 상한다.		3.0
	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.		
	나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.		
	나는 상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때 부끄러운 기분이 든다.		
	회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.		

*삭제 및 수정된 문항은 음영으로 표시

전문가 내용타당도 검토를 반영하여 수정된 성찰역량 구성요인 및 정의, 그리고 측정문항은 다음 <표 IV-11>, <표 IV-12>와 같이 정리할 수 있다.

<표 IV-11> 전문가 내용타당도 검토를 반영한 성찰역량 구성요인 및 정의

역량 구조	구성 요인	정의
실천		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동
	실험적 시도	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위
	피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동
	비판적 문제제기	조직 및 업무활동의 잘못된 점을 찾아서 자신의 의견을 소신있게 말하는 행위
	정보수집 및 탐색	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 새로운 정보를 수집하고 탐색하는 행동
	고민 공유	내가 생각하는 업무 고민을 공개적으로 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동
사고		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 능력
	경험 정리	과거 업무경험을 고찰하여 얻은 나만의 결론을 마음 속으로 정리하는 능력
	가정적 사고	‘만약..이라면...’ 이라는 조건법적 사고로써, 과거 또는 미래의 업무 상황에 대해 가상의 대안을 생각하는 능력
	벤치마킹 사고	다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등 사례를 관찰 및 분석하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력
	인과적 추론	문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하여 결과를 예측하는 능력
태도 및 감정		성찰 실천 및 사고에 기반이 되는 마음가짐과 감정
	자기객관화	업무 상황에서 자신의 행동과 생각을 돌아보고 점검해보려는 태도
	개방적 자세	타인의 다양한 관점을 이해하고 인정하는 열린 마음가짐
	신중한 자세	어떤 정보에 대해 성급하게 판단하거나 결론에 도달하지 않으며, 주관적인 판단을 보류하는 태도
	자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하려는 태도
	부끄러움 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 부끄러움을 느끼는 정도
	문제해결 지향	문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 성향

<표 IV-12> 전문가 내용타당도 검토를 반영한 성찰역량 측정문항

역량 구조	구성 요인	측정 문항
실천	실험적 시도	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.
		나는 평소의 업무 방식과 차별화된 다른 방식을 실험적으로 시도한다.
		나는 위험이 따르지언정 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.
		나는 업무상황의 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.
	피드백 추구	업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 나는 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.
		나는 업무 수행 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.
		나는 나의 업무에서 중요하게 처리할 일이라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.
		나는 내·외부 고객들에게 내가 제공하는 서비스에 관한 의견을 물어본다.
	비판적 문제제기	나는 조직의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.
		나는 조직의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.
		나는 조직의 핵심가치, 비전 등을 평가하여 동료(또는 상사)에게 의견을 말한다.
		나는 우리 조직이 하는 일이 도덕적, 윤리적으로 문제가 있을 시 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 표현한다.
	정보수집 및 탐색	나는 업무성과 향상을 위해 관련 자료나 정보를 자발적으로 수집한다.
		나는 업무의 이슈와 관련된 워크샵이나 학회에 참석한다.
		나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 관련 자료나 인터넷을 통해 동향을 탐색한다.
		나는 업무와 직접적인 관련이 없더라도 다방면의 서적을 읽는다.
	고민 공유	나는 나의 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료를 참여시킨다.
		나는 업무와 관련된 고민거리를 동료들에게 중요한 문제로 인식시킨다.
		나는 평소 생각하는 업무와 관련된 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.
		나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.
		나는 나의 업무와 관련된 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결책을 모색한다.

역량 구조	구성 요인	측정 문항
사고	경험 정리	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다.
		나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용을 생각해 본다.
		나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 명심한다.
		나는 업무에서 새롭게 배운 내용을 이후에 활용할 수 있도록 생각을 정리한다.
	가정적 사고	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.
		나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.
		나는 업무를 처리할 때, 다양한 경우의 수를 따져본다.
		나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짜본다.
	벤치마킹 사고	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.
		나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.
		나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.
	인과적 추론	나는 업무 상황에는 하나의 문제가 있는 것이 아니라 여러 개의 복잡한 문제가 있을 수 있다고 생각한다.
		나는 업무 상황의 복잡한 문제는 세부적으로 분석하여 생각해본다.
		나는 문제를 유발한 핵심 요인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다.
		나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 찾아낸다.
태도 및 감정	자기객관화	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.
		나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 생각해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.
		나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.
		나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.
	개방적 자세	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견을 귀기울여 듣는다.
		나는 나의 업무와 관련하여 다른 관점 및 의견을 배척하지 않는다.
		나는 다양한 의견이 공존할 수 있다는 사실을 인정한다.
		나는 동료들로 하여금 그들의 아이디어나 의견을 자유롭게 말할 수 있게 분위기를 조성한다.

역량 구조	구성 요인	측정 문항
	신중한 자세	나는 소문을 잘 믿는 편이다. (R)
		내 주위 사람들은 내가 여러 가지 일에 대해 지나치게 성급하게 판단한다고 말한다. (R)
		나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다. (R)
		나는 많이 생각하기 전에 곧바로 결정을 내린다. (R)
	자기 한계 수용	나는 나의 부족한 부분을 인정하는 것이 어렵지 않다.
		나는 만약 꼭 알아야 할 것을 모를 경우 그 사실을 숨기지 않는다.
		나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.
	부끄러움 민감성	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.
		나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.
		나는 상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때 부끄러운 기분이 든다.
		회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.
	문제해결 지향	나는 문제의 원인을 분석하는데 들이는 시간보다 문제의 해결책을 찾는데 시간을 더 보낸다.
		나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.
		나는 모든 문제는 해결책이 있다고 생각한다.
		나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 행동 계획을 수립하고, 이를 발전시키는데 능숙하다.

나. 구인타당도 검토

(1) 파일럿 설문조사

예비 성찰역량 척도의 문항 반응을 사전에 검토하기 위한 목적으로 파일럿 설문조사를 실시하였다. 총 4명의 참여자들이 각 측정문항에 응답하게 한 후, 응답하기 어려웠던 문항은 무엇이었는지, 이해가 잘 되지 않았던 문항은 무엇이었는지, 그 외 기타 의견은 무엇이 있는지에 관한 의견을 수집하였다. 문항 응답 후 검토 의견을 종합하면 다음 <표 IV-13>과 같다.

<표 IV-13> 파일럿 설문조사 참여자 검토 의견 종합

구분	문항	의견
1	피드백 추구2	업무 중간의 피드백인지 업무가 끝난 후 피드백인지 모호함
	정보수집 및 탐색2	참석하는 것은 매우 적극적인 활동으로, 자료수집과는 다른 차원의 행동임
	고민 공유2	문제로 인식시킨다 말이 헛갈림
	경험 정리4	‘이후에 활용할 수 있도록’ 이라는 말이 잘 이해되지 않음
	가정적 사고1	‘하면 좋을 행동’ 헛갈림
	가정적 사고2	‘하지 않으면 좋을 행동’ 헛갈림
	인과적 추론1	너무 당연한 이야기처럼 들림
	인과적 추론2	‘세부적’이라는 말이 추상적임. 무슨 뜻인지 모르겠음
	인과적 추론3	인과적 추론 4번 문항과 중복됨
	인과적 추론4	‘영향 요인’이라는 말이 헛갈림
	개방적 자세3	‘사실을 인정한다’라는 말이 헛갈림
	개방적 자세4	이 문항은 다른 내용을 측정하는 문항 같음
	신중한 자세2	문장에 두 가지 의미가 있음. 성급하게 판단하는 것과 다른 사람이 말하는 것
	자기 한계 수용1	‘인정하는 것이 어렵지 않다’라는 말이 어려움
	자기 한계 수용2	문장이 명료하지 않음
	문제해결 지향3	이 문항은 다른 내용을 측정하는 문항 같음. 수정 필요
2	실험적 시도3	‘위험이 따르지않겠’이 너무 센 표현임
	피드백 추구2	성차가 result인지 performance인지 모호함

	피드백 추구3	중요하게? 애매함. 신중하게로 제안함
	피드백 추구4	서비스라는 말이 애매함
	비관적 문제제기 1~4	조직? 우리 회사? 의견을 개진한다/표현한다 같은 말인가?
	정보수집 및 탐색1	자발적으로 라는 표현이 어색함
3	정보수집 및 탐색2	다른 문항과 다르게 매우 적극적인 행동이라고 느껴짐
	인과적 추론3	‘요인을 찾는 것’과 ‘인과관계를 추리하는 것’은 다른 활동처럼 느껴짐. 또한 인과적 추론 4번 문항과 중복됨
	개방적 자세2	개방적 자세 1번 문항과 중복됨
	신중한 자세4	신중한 자세 3번 문항과 중복됨
	부끄러움 민감성4	‘우리’를 추가했으면 함
	실험적 시도2	문장이 명료하지 않음
	피드백 추구3	‘나의’ 제거
	고민 공유1	‘나의’ 제거
4	가정적 사고2	‘하지 않으면 좋을 행동’이라는 말을 바꾸었으면 함
	부끄러움 민감성3	‘상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때’ 왜 부끄러워해야 하는지 모르겠음
	부끄러움 민감성4	다른 내용(예를 들면 애사심)을 측정하는 문항 같음

이러한 검토 의견을 반영하여 아래 <표 IV-14>와 같이 문항을 수정하였다. 구체적인 수정내용은 다음과 같다.

먼저 실천 차원의 문항 수정 내용이다. 실험적 시도 2번 문항의 경우, ‘차별화된’과 ‘다른’이 단어반복임에 따라 ‘다른’을 삭제하였다. 실험적 시도 3번 문항의 경우 ‘비록 위험이 따르더라도’이라는 표현으로 인해 응답자가 애매한 해석을 할 수 있기 때문에 ‘비록 성공하지 못하더라도’로 수정하였다. 피드백 추구 2번 문항의 경우, 업무 성과라는 용어가 result인지 performance인지 또한 업무 중간에 받는 피드백인지 아니면 다 끝나고 받는 피드백인지 모호하다는 지적을 받았다. 이에 업무 중간에 받는 피드백으로 한정하고 문항을 ‘나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.’로 수정하였다. 피드백 추구 3번 문항

은 ‘중요하게’라는 용어가 모호하기 때문에 ‘신중하게’로 변경하였다. 피드백 추구 4번 문항은 ‘서비스’라는 용어가 불분명하기 때문에 ‘내가 처리한 업무 결과’로 변경하였다. 비판적 문제제기 문항에서 ‘조직’은 모두 ‘우리 회사’로 수정하였다. 또한 동사의 표현이 헷갈리는 부분이 있다고 판단하여 1~3번 문항의 동사는 ‘의견을 나눈다’로 바꾸었으며, 4번 문항은 ‘의견을 개진한다’로 바꾸었다. 정보수집 및 탐색의 1번 문항은 ‘자발적으로’라는 표현이 어색하다는 의견을 수렴하여 ‘나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.’로 수정하고, 2번 문항의 경우 문항의 위계를 맞추어 내용을 ‘워크샵이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.’로 수정하였다. 3번과 4번 문항은 보다 이해하기 쉽게 수정하였다. 고민 공유 2번 문항은 ‘중요한 문제로 인식시킨다’를 ‘중요한 문제로 인식하도록 설득한다’로 변경하였다. 고민 공유의 1, 3, 5번 문항은 보다 매끄럽게 읽히도록 수정하였다.

이어서 사고 차원의 문항 수정 내용이다. 경험 정리의 1, 2, 3번 문항은 보다 이해하기 용이하게 동사를 수정하였다. 4번 문항은 ‘이후에 활용할 수 있도록’이라는 말이 잘 이해되지 않는다는 지적이 있어 보다 명료한 문장인 ‘나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해둔다.’로 바꾸었다. 가정적 사고 1, 2번 문항은 각각 ‘하면 좋을 행동’을 ‘해야 할 행동’으로, ‘하지 않으면 좋을 행동’을 ‘하지 말아야 할 행동’으로 수정하였다. 인과적 추론 문항의 경우, 1번 문항은 너무 당연한 이야기처럼 들린다는 지적을 받아 ‘나는 겉으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.’로 수정하였으며, 2번 문항은 보다 명료하게 ‘나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.’로 수정하였다. 3번 문항의 경우, 4번 문항과 같은 내용으로 구성되어 있다는 지적을 받아 내용을 ‘나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.’로 수정하였다. 4번 문항은 영향 요인이라는 용어가 무엇을 의미하는지 모호하여 ‘원인’으로 국한짓고, ‘나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.’ 문항으로 수정하였다.

마지막으로 태도 및 감정 차원이다. 자기객관화 2번 문항은 ‘생각’을 ‘고려’로 수정하였다. 그리고 개방적 자세 문항은 전체적으로 겹치지 않는 내

용으로 문장을 매끄럽게 보완하였다. 개방적 자세의 4번 문항은 성찰적 리더십에서 추출한 문항으로, 측정하는 구인이 리더십에 가깝다고 판단하여 삭제 후 다시 새로운 문항으로 개발하였다. 새로운 문항은 ‘다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.’이다. 신중한 자세 2번 문항의 경우, 문장이 두 가지 의미를 내포하고 있어 그 내용이 매우 불분명하다는 지적을 받았다. 이를 수정하는 과정에서 3번 문항과 내용이 유사하고 판단하여, ‘감정적인 결정’에 반대되는 내용으로 문항 내용을 정하고 ‘나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.’라고 재진술하였다. 4번 문항 역시 3번 문항과 내용이 비슷하여, ‘나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.’ 내용으로 수정하였다. 또한, 자기 한계 수용의 1~3번 문항은 문장이 정제되어 있지 않아 보다 간결하게 수정하였다. 부끄러움 민감성 3번 문항은 ‘상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때’ 왜 부끄러워해야 하는지 모르겠다는 지적을 받아, 상황의 내용을 ‘나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때’로 수정하였다. 그리고 4번 문항에는 ‘우리’를 추가하였다. 문제해결 지향 3번 문항은 다른 구인을 측정하는 것 같다는 지적을 받아 이해하기 쉽게 변경하였다. ‘나는 문제를 해결하고자 할 때 완벽한 방법보다는 현실적으로 실천 가능한 방법을 찾는다.’로 바꾸었다. 4번 문항은 문장을 간결하게 수정하였다.

<표 IV-14> 파일럿 설문조사 후 의견 반영사항

구성 요인	측정 문항	반영사항
실험적 시도	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	유지
	나는 평소의 업무 방식과 차별화된 다른 방식을 실험적으로 시도한다. → 나는 평소의 업무 방식과 차별화된 방식을 실험적으로 시도한다.	문항 수정
	나는 위험이 따를지언정 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다. → 나는 비록 성공하지 못하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	문항 수정
	나는 업무상황의 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다. → 나는 업무와 관련된 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	문항 수정
피드백 추구	업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 나는 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다. → 나는 업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	문항 수정
	나는 업무 수행 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다. → 나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	문항 수정
	나는 나의 업무에서 중요하게 처리할 일이라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다. → 나는 신중하게 처리할 업무라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.	문항 수정
	나는 내·외부 고객들에게 내가 제공하는 서비스에 관한 의견을 물어본다. → 나는 내가 처리한 업무 결과에 관하여 내·외부 고객들에게 의견을 물어본다.	문항 수정
비판적 문제제기	나는 조직의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다. → 나는 우리 회사의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	문항 수정
	나는 조직의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다. → 나는 우리 회사의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	문항 수정
	나는 조직의 핵심가치, 비전 등을 평가하여 동료(또는 상사)에게 의견을 말한다. → 나는 동료(또는 상사)와 우리 회사의 핵심가치나 비전 등을 평가하는 의견을 나눈다.	문항 수정
	나는 우리 조직이 하는 일이 도덕적, 윤리적으로 문제가 있을 시 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 표현한다. → 나는 우리 회사의 방침이 도덕적·윤리적으로 문제가 있다고 생각되면 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 개진한다.	문항 수정
정보수집 및 탐색	나는 업무성과 향상을 위해 관련 자료나 정보를 자발적으로 수집한다. → 나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.	문항 수정
	나는 업무의 이슈와 관련된 워크샵이나 학회에 참석한다.	문항 수정

구성 요인	측정 문항	반영사항
	→ 나는 업무와 관련된 워크샵이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.	문항 수정
	나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 관련 자료나 인터넷을 통해 동향을 탐색한다.	
	→ 나는 내가 맡은 업무의 최근 발전이나 동향 자료를 찾아본다.	문항 수정
	나는 업무와 직접적인 관련이 없더라도 다방면의 서적을 읽는다.	
고민 공유	→ 나는 업무와 직접 관련이 없다 해도 도움이 될 만한 다방면의 자료를 읽는다.	문항 수정
	나는 나의 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료들 참여시킨다.	
	→ 나는 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료들 참여시킨다.	문항 수정
	나는 업무와 관련된 고민거리를 동료들에게 중요한 문제로 인식시킨다.	
	→ 나는 업무와 관련된 나의 고민을 동료들이 중요한 문제로 인식하도록 설득한다.	문항 수정
	나는 평소 생각하는 업무와 관련된 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	
	→ 나는 업무와 관련된 평소 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	유지
경험 정리	나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	문항 수정
	나는 나의 업무와 관련된 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결책을 모색한다.	
	→ 나는 업무와 관련된 고민을 팀원들과 공유하고 함께 해결책을 찾는다.	문항 수정
	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다.	
	→ 나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 간직한다.	문항 수정
	나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용을 생각해 본다.	
	→ 나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용에 대해 점검해 보는 시간을 갖는다.	문항 수정
가정적 사고	나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 명심한다.	문항 수정
	→ 나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 마음 속 깊이 새긴다.	
	나는 업무에서 새롭게 배운 내용을 이후에 활용할 수 있도록 생각을 정리한다.	문항 수정
	→ 나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해둔다.	
	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	문항 수정
	→ 나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 해야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	
	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	문항 수정
	→ 나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 말아야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	
	나는 업무를 처리할 때, 다양한 경우의 수를 따져본다.	유지
	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짜본다.	유지
	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.	유지

구성 요인	측정 문항	반영사항
벤치마킹 사고	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.	유지
	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	유지
	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	유지
인과적 추론	나는 업무 상황에는 하나의 문제가 있는 것이 아니라 여러 개의 복잡한 문제가 있을 수 있다고 생각한다. → 나는 겉으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.	문항 수정
	나는 업무 상황의 복잡한 문제는 세부적으로 분석하여 생각해본다. → 나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.	문항 수정
	나는 문제를 유발한 핵심 요인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다. → 나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.	문항 수정
	나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 찾아낸다. → 나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.	문항 수정
자기객관화	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.	유지
	나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 생각해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다. → 나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 고려해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.	문항 수정
	나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.	유지
	나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.	유지
개방적 자세	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견을 귀 기울여 듣는다. → 나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견에 귀 기울여 듣는다.	문항 수정
	나는 나의 업무와 관련하여 다른 관점 및 의견을 배척하지 않는다. → 내 판단도 틀릴 가능성이 있다고 생각한다.	문항 수정
	나는 다양한 의견이 공존할 수 있다는 사실을 인정한다. → 나는 다양한 의견이 공존할 수 있다고 생각한다.	문항 수정
	나는 동료들로 하여금 그들의 아이디어나 의견을 자유롭게 말할 수 있게 분위기를 조성한다. → 다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.	문항 수정
신중한 자세	나는 소문을 잘 믿는 편이다. (R)	유지
	내 주위 사람들은 내가 여러 가지 일에 대해 지나치게 성급하게 판단한다고 말한다. (R) → 나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.	문항 수정
	나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다. (R)	유지

구성 요인	측정 문항	반영사항
	나는 많이 생각하기 전에 곧바로 결정을 내린다. (R) → 나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.	문항 수정
자기 한계 수용	나는 나의 부족한 부분을 인정하는 것이 어렵지 않다. → 나는 나의 부족한 부분을 인정한다.	문항 수정
	나는 만약 꼭 알아야 할 것을 모를 경우 그 사실을 숨기지 않는다. → 나는 업무에서 모르는 내용이 있을 경우 그 사실을 숨기지 않는다.	문항 수정
	나는 내기 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다. → 나는 내가 스스로 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.	문항 수정
부끄러움 민감성	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.	유지
	나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.	유지
	나는 상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때 부끄러운 기분이 든다. → 나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때 부끄러운 기분이 든다.	문항 수정
	회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다. → 우리 회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.	문항 수정
문제해결 지향	나는 문제의 원인을 분석하는데 들이는 시간보다 문제의 해결책을 찾는데 시간을 더 보낸다.	유지
	나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.	유지
	나는 모든 문제는 해결책이 있다고 생각한다. → 나는 문제를 해결하고자 할 때 완벽한 방법보다는 현실적으로 실천가능한 방법을 찾는다.	문항 수정
	나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 행동 계획을 수립하고, 이를 발전시키는데 능숙하다. → 나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 실천 계획을 수립하고 발전시킨다.	문항 수정

*수정된 문항은 음영으로 표시

파일럿 설문조사 후 수정된 성찰역량의 측정문항은 다음 <표 IV-15>와 같이 정리할 수 있다.

<표 IV-15> 파일럿 설문조사 후 수정된 성찰역량 측정문항

역량 구조	구성 요인	측정 문항
실천	실험적 시도	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.
		나는 평소의 업무 방식과 차별화된 방식을 실험적으로 시도한다.
		나는 비록 성공하지 못하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.
		나는 업무와 관련된 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.
	피드백 추구	나는 업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.
		나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.
		나는 신중하게 처리할 업무라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.
		나는 내가 처리한 업무 결과에 관하여 내 · 외부 고객들에게 의견을 물어본다.
	비판적 문제제기	나는 우리 회사의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.
		나는 우리 회사의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.
		나는 동료(또는 상사)와 우리 회사의 핵심가치나 비전 등을 평가하는 의견을 나눈다.
		나는 우리 회사의 방침이 도덕적·윤리적으로 문제가 있다고 생각되면 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 개진한다.
	정보수집 및 탐색	나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.
		나는 업무와 관련된 워크숍이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.
		나는 내가 맡은 업무의 최근 발전이나 동향 자료를 찾아본다.
		나는 업무와 직접 관련이 없다 해도 도움이 될 만한 다방면의 자료를 읽는다.
	고민 공유	나는 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료를 참여시킨다.
		나는 업무와 관련된 나의 고민을 동료들이 중요한 문제로 인식하도록 설득한다.
		나는 업무와 관련된 평소 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.
		나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.
		나는 업무와 관련된 고민을 팀원들과 공유하고 함께 해결책을 찾는다.

역량 구조	구성 요인	측정 문항
사고	경험 정리	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 간직한다.
		나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용에 대해 점검해 보는 시간을 갖는다.
		나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 마음 속 깊이 새긴다.
		나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해둔다.
	가정적 사고	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 해야 할 행동이 무엇인지 고민한다.
		나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 말아야 할 행동이 무엇인지 고민한다.
		나는 업무를 처리할 때 다양한 경우의 수를 따져본다.
		나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짚본다.
	벤치마킹 사고	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.
		나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.
		나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.
		나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.
	인과적 추론	나는 겉으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.
		나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.
		나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.
		나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.
태도 및 감정	자기객관화	나는 가끔 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.
		나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 고려해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.
		나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.
		나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.
	개방적 자세	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견에 귀 기울여 듣는다.
		내 판단도 틀릴 가능성이 있다고 생각한다.
		나는 다양한 의견이 공존할 수 있다고 생각한다.
		다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.

역량 구조	구성 요인	측정 문항
	신중한 자세	나는 소문을 잘 믿는 편이다.(R)
		나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.(R)
		나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.(R)
		나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.(R)
	자기 한계 수용	나는 나의 부족한 부분을 인정한다.
		나는 업무에서 모르는 내용이 있을 경우 그 사실을 숨기지 않는다.
		나는 내가 스스로 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.
	부끄러움 민감성	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.
		나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.
		나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때 부끄러운 기분이 든다.
		우리 회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.
	문제해결 지향	나는 문제의 원인을 분석하는데 들이는 시간보다 문제의 해결책을 찾는데 시간을 더 보낸다.
		나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.
		나는 문제를 해결하고자 할 때 완벽한 방법보다는 현실적으로 실천가능한 방법을 찾는다.
		나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 실천 계획을 수립하고 발전시킨다.

(2) 본 설문조사

최근 측정이론의 추세는 구인타당도가 가장 진보된 방법으로 평가되고 있다(엄명용, 조성우, 2005). 이에 본 연구에서도 예비 성찰역량 척도의 구인타당도를 확보하기 위하여 대기업 4년차 이상 직원을 대상으로 15개 요인, 총 60문항에 대한 설문조사를 실시하고 요인분석을 진행하였다. 먼저 요인분석을 실시하기 앞서 60문항에 대한 최소값, 최대값, 평균, 표준편차, 첨도, 왜도를 산출하여 문항분석을 진행하였다. 문항분석 이후 탐색적 요인분석을 실시하여 성찰역량 척도의 요인구조 및 요인의 수를 확인하였다. 그리고 요인의 적절성 여부를 판단하기 위해 신뢰도(Cronbach's α)와 각 요인 간 상관관계 분석을 진행하였다. 마지막으로 최종 결정된 성찰역량 요인구조의 적합성을 검증하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다.

(가) 문항분석

대기업 4년차 이상 직원을 대상으로 성찰역량에 관한 설문조사를 실시하여 얻은 323명의 자료를 토대로 문항분석을 진행하였다. 통계 프로그램 SPSS 21.0을 이용하여 각 문항에 대한 최소값, 최대값, 평균, 표준편차, 자료분포에 대한 첨도(kurtosis), 왜도(skewness)와 같은 기술통계를 산출하였다(<표 IV-16> 참고). 각 문항의 기술통계를 근거로 표준편차가 0.1 이하인 문항, 정규분포 조건(왜도<2, 첨도<4)(김주환, 김민규, 홍세희, 2009; Unsworth, Spillers, & Brewer, 2009)을 충족하지 않는 문항, 문항반응비율이 50%이상 편중되는 문항들은 정상분포에서 벗어나 변별력 기능이 약한 문항이므로 삭제 대상으로 선정하였다(엄한주, 1996; 탁진국, 1996). 그 결과, <표 IV-16>와 같이 성찰역량 척도의 각 문항은 최소 1점 또는 2점에서 최대 5점까지의 반응범위를 보였고, 표준편차($SD=.67\sim1.07$)도 0.1이하의 문항은 없는 것으로 나타났다. 그러나 정규분포 조건에서 왜도는 문제가

없었으나, 3번 문항(A3)의 침도가 4이상으로 산출되어 기준치보다 높게 나타났다. 이에 3번 문항을 삭제하여 총 60문항에서 59문항으로 축소되었다.

<표 IV-16> 예비 성찰역량 척도 문항의 기술통계치

번호	문항8)	최소값	최대값	평균	표준편차	왜도	침도
1	A1 나는 업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	1	5	3.77	1.00	-0.73	0.07
2	A2 나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	1	5	3.33	1.07	-0.39	-0.54
3	A3 나는 신중하게 처리할 업무라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.	1	5	4.49	0.80	-1.97	4.55
4	A4 나는 내가 처리한 업무 결과에 관하여 내·외부 고객들에게 의견을 물어본다.	1	5	3.50	1.00	-0.50	-0.20
5	B1 나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	1	5	3.76	0.91	-0.55	0.15
6	B2 나는 평소의 업무 방식과 차별화된 방식을 실험적으로 시도한다.	1	5	3.40	0.96	-0.38	-0.17
7	B3 나는 비록 성공하지 못하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	1	5	3.46	1.05	-0.28	-0.61
8	B4 나는 업무와 관련된 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	1	5	3.82	0.88	-0.77	0.55
9	C1 나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.	1	5	3.95	0.87	-0.67	0.30
10	C2 나는 업무와 관련된 워크샵이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.	1	5	3.26	1.03	-0.32	-0.39
11	C3 나는 내가 맡은 업무의 최근 발전이나 동향 자료를 찾아본다.	1	5	3.64	0.95	-0.67	0.34
12	C4 나는 업무와 직접 관련이 없다 해도 도움이 될 만한 다방면의 자료를 읽는다.	1	5	3.57	1.01	-0.48	-0.23
13	D1 나는 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료를 참여시킨다.	1	5	3.91	0.82	-0.92	1.53
14	D2 나는 업무와 관련된 나의 고민을 동료들이 중요한 문제로 인식하도록 설득한다.	1	5	3.60	0.92	-0.59	0.36
15	D3 나는 업무와 관련된 평소 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	1	5	3.66	0.89	-0.75	0.67
16	D4 나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	1	5	3.63	0.97	-0.65	0.16
17	D5 나는 업무와 관련된 고민을 팀원들과 공유하고 함께 해결책을 찾는다.	1	5	3.85	0.90	-0.84	0.65
18	E1 나는 우리 회사의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	1	5	3.44	0.97	-0.39	-0.33
19	E2 나는 우리 회사의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	1	5	3.39	0.95	-0.35	-0.26
20	E3 나는 동료(또는 상사)와 우리 회사의 핵심가치나 비전 등을 평가하는 의견을 나눈다.	1	5	3.30	0.94	-0.34	-0.32
21	E4 나는 우리 회사의 방침이 도덕적·윤리적으로 문제가 있다고 생각되면 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 개진한다.	1	5	3.46	0.95	-0.44	-0.27
22	F1 나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올	1	5	3.89	0.79	-1.00	2.04

		리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.						
23	F2	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	1	5	4.05	0.76	-1.18	3.06
24	F3	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	1	5	4.03	0.81	-1.06	2.12
25	G1	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 간직한다.	1	5	4.05	0.80	-0.87	1.16
26	G2	나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용에 대해 점검해 보는 시간을 갖는다.	1	5	3.61	0.91	-0.60	0.21
27	G3	나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 마음 속 깊이 새긴다.	1	5	4.07	0.75	-0.79	1.37
28	G4	나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해둔다.	1	5	3.74	0.93	-0.62	0.11
29	H1	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 해야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	1	5	3.91	0.73	-0.67	1.26
30	H2	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 말아야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	1	5	3.98	0.75	-0.60	0.95
31	H3	나는 업무를 처리할 때 다양한 경우의 수를 따져본다.	1	5	3.95	0.84	-0.78	0.77
32	H4	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짚는다.	1	5	3.65	0.94	-0.47	-0.08
33	H5	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.	1	5	3.70	0.91	-0.68	0.33
34	I1	나는 겉으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.	1	5	3.40	0.90	-0.25	-0.20
35	I2	나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.	1	5	3.53	0.95	-0.36	-0.29
36	I3	나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.	1	5	3.74	0.84	-0.36	-0.07
37	I4	나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.	1	5	3.75	0.86	-0.63	0.41
38	J1	나는 소문을 잘 믿는 편이다.	1	5	3.24	0.97	-0.03	-0.46
39	J2	나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.	1	5	3.43	0.98	-0.33	-0.52
40	J3	나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.	1	5	3.64	1.02	-0.52	-0.38
41	J4	나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.	1	5	3.63	1.07	-0.44	-0.68
42	K1	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견에 귀 기울여 듣는다.	1	5	3.94	0.71	-0.72	1.34
43	K2	내 판단도 틀릴 가능성이 있다고 생각한다.	2	5	4.16	0.71	-0.66	0.53
44	K3	나는 다양한 의견이 공존할 수 있다고 생각한다.	2	5	4.34	0.70	-0.74	0.01
45	K4	다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.	1	5	4.00	0.78	-0.86	1.46
46	L1	나는 문제의 원인을 분석하는 데 들이는 시간보다 문제의 해결책을 찾는 데 시간을 더 보낸다.	1	5	3.68	0.80	-0.48	0.22
47	L2	나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.	1	5	4.01	0.77	-0.80	1.43
48	L3	나는 문제를 해결하고자 할 때 완벽한 방법보다는 현실적으로 실천 가능한 방법을 찾는다.	2	5	4.07	0.67	-0.39	0.31

49	L4	나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 실천 계획을 수립하고 발전시킨다.	1	5	3.92	0.71	-0.78	1.78
50	M1	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.	1	5	3.67	0.82	-0.48	0.12
51	M2	나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 고려해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.	1	5	3.80	0.78	-0.73	0.83
52	M3	나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람에게 어떤 영향을 줄지 미리 생각해 본다.	1	5	3.78	0.77	-0.49	0.30
53	M4	나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.	2	5	4.11	0.71	-0.58	0.47
54	N1	나는 나의 부족한 부분을 인정한다.	2	5	4.18	0.72	-0.53	-0.13
55	N2	나는 업무에서 모르는 내용이 있을 경우 그 사실을 숨기지 않는다.	2	5	3.96	0.75	-0.45	0.05
56	N3	나는 내가 스스로 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.	2	5	3.98	0.68	-0.51	0.65
57	O1	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.	2	5	4.28	0.70	-0.77	0.56
58	O2	나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.	1	5	4.23	0.77	-0.91	0.96
59	O3	나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때 부끄러운 기분이 든다.	1	5	4.04	0.87	-1.00	1.28
60	O4	우리 회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.	1	5	3.91	0.85	-0.54	0.11

*삭제된 문항은 음영으로 표시

(나) 탐색적 요인분석

본 연구에서는 탐색적 요인분석을 실시하기에 앞서, 예비 성찰역량 척도가 요인분석에 적합한지를 알아보기 위해 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)의 표준적합도와 Bartlett의 구형성 검증을 실시하였다. KMO의 표준적합도 지수는 요인분석의 적합성을 검정하는 지수로 값이 .90이상이면 매우 좋고 .80정도면 양호하며 .60이나 .70정도이면 보통이고 .50이하이면 부적절한 것으로 판단한다(Cattell, 1966). 이를 기준으로 적절성 여부를 확인한 결과, 값이 .909로 매우 우수한 지수를 보여 요인분석하기에 적합한 것으로 나타났다. 그리고 Bartlett의 단위행렬 검정은 모집단에서 변수의 관련성 여부,

- 8) 각 문항에 요인 코드를 부여하여 분석하였음. A: 피드백 추구 / B: 실험적 시도 / C: 정보수집 및 탐색 / D: 고민 공유 / E: 비판적 문제제기 / F: 벤치마킹 사고 / G: 경험 정리 / H: 가정적 사고 / I: 인과적 추론 / J: 신중한 자세 / K: 개방적 자세 / L: 문제해결 지향 / M: 자기객관화 / N: 자기 한계 수용 / O: 부끄러움 민감성

즉, “모상관행렬은 단위행렬이다”라는 영가설을 검정한다(김계수, 2011). Bartlett 검증 결과, $\chi^2 = 10815.135$, $df = 1711$, $p < .001$ 로 나타나 변수 간 상관이 0이라는 영가설을 기각함으로써 단위행렬이 아니라는 충분한 증거를 보여주었다. 즉 변수 간 선형적 관계가 있음이 증명되었기 때문에 59문항의 요인분석을 진행할 수 있는 기본 가정이 충족되었다.

탐색적 요인분석 방식은 주축요인추출법을 활용한 공통요인분석(common factor analysis)을 사용하였다. 공통요인분석은 각 측정변수들이 갖고 있는 정보 중 서로 관련 있는 즉 상관 있는 정보량만으로 요인을 찾아내는 방법이므로, 척도개발에서는 일반적으로 공통요인분석 방법을 활용하며 주축요인추출법이 권장된다(엄명용, 조성우, 2005; Snook & Gorsuch, 1989; Widaman, 1993). 본 연구의 목적이 성찰역량 척도를 측정하는 문항들 속에 내재하는 요인의 기초구조를 도출하는 것이기 때문에 공통요인분석을 적용하였다. 그리고 요인들 간에 어느 정도 상관관계가 존재하는 특성을 고려하여 비직각 사각회전 방식인 직접오블리민(direct oblimin)을 적용하였다(김계수, 2007; 홍세희, 2007).

요인추출 과정은 다음과 같다. 우선 요인부하량을 기준으로 이루어졌다. 각 문항이 가지는 요인부하량(factor loading)은 각 문항에 대한 가중치로서 요인과의 상관관계를 의미한다. 학자들마다 요인부하량의 유의값을 다르게 규정하지만 학자들마다 요인부하량의 유의값을 다르게 규정하지만 일반적으로 $\pm .30$ 이상이면 해당 요인과 상관이 있으며 $\pm .50$ 이상일 경우 상관이 매우 높은 것으로 해석한다(강병서, 2005; 김계수, 2007; 성태제, 2007). 또한 특정 요인에 대한 요인부하량은 그 이외의 요인에 대한 요인부하량과 최소한 $.10$ 이상의 차이가 있을 때 해당 요인을 설명하는 문항으로 채택할 수 있다(Nunnally, 1978). 따라서 연구자는 표본의 수를 고려하여 $.30$ 이상의 요인부하량을 가진 문항 중에서 다른 요인에 대한 요인부하량과의 차이가 $.10$ 이상인 문항을 해당 요인을 설명하는 문항으로 선택하였다(김계수, 2007).

뿐만 아니라, 요인별로 묶이는 과정에서 이질적인 문항이 포함될 경우

문항의 중요도를 고려하여 제거여부를 판단할 수 있다(이기학, 한종철, 1997). 따라서 이론적 근거를 기반으로 연구자가 판단하여 일부 요인 및 문항을 삭제하였다.

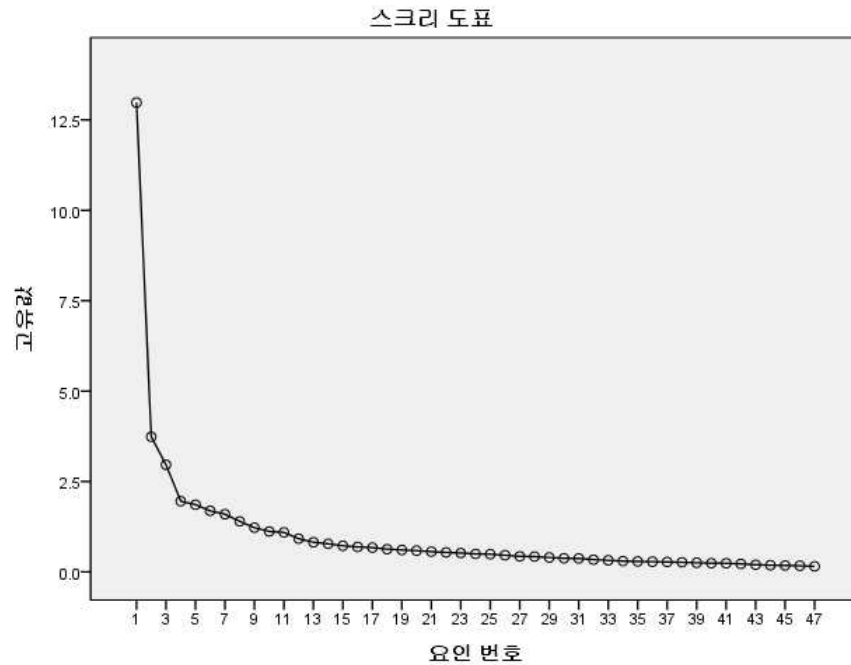
요인분석을 실행한 결과, 먼저 고유값(eigen value)이 1.0 이상인 요인을 탐색하고, 1.0 이하이지만 연구자가 이론적으로 가정한 요인을 탐색하여, 스크리 검사 결과를 통해 최종 11개 요인의 수를 확인하였다. 1차 분석에서는 53번 문항(M4)과 20번 문항(E3)이 부적합한 것으로 나타나 삭제하였고, 2차 분석에서는 46번, 47번, 48번, 49번 문항(L1~4)을 삭제하였으며, 3차 분석에서는 26번 문항(G2), 31번 문항(H3)을 삭제하였다. 4차 분석에서는 22번 문항(F1)을 삭제하였으며, 5차 분석에서는 42번 문항(K1), 57번 문항(O1)을 삭제하였다. 6차 분석에서는 55번 문항(N2)을 삭제하였다. 결과적으로 6차례에 걸쳐 요인분석을 실시한 결과, 59문항 중에서 총 13문항이 삭제되어 최종 11개 요인 47문항이 추출되었다(<표 IV-17>, [그림 IV-3] 참고). 11개 요인은 전체 변량의 57.400%를 설명하는 것으로 나타났다.

한편, 신뢰도는 내적일관성 계수인 Cronbach's α ⁹⁾를 산출하여 분석하였다. 전체 47문항의 Cronbach's α 는 .932로 나타났으며, 각각의 하위요인별 신뢰도는 요인1 .901, 요인2 .838, 요인3 .789, 요인4 .860, 요인5 .882, 요인6 .753, 요인7 .780, 요인8 .668, 요인9 .869, 요인10 .816, 요인11 .640으로 나타났다. 일반적으로 사회과학 분야에서 신뢰도는 .60 이상이면 받아들일만하다고 알려져 있다(Nunally, 1978; Van De Van & Ferry, 1979). 따라서 성찰역량 척도의 신뢰도는 양호한 것으로 분석되었다.

9) Cronbach's α 계수는 Likert식의 태도조사나 적성검사와 같이 정답 또는 오답으로 이분법 채점을 하게 되는 검사 등 다양한 검사에서 적용할 수 있으며, 쉽게 계산될 수 있기 때문에 가장 많이 사용되는 대표적인 내적일관성 계수이다(탁진국, 2007).

<표 IV-17> 탐색적 요인분석 결과

문항	요인부하량											Cronbach's α
	요인1	요인2	요인3	요인4	요인5	요인6	요인7	요인8	요인9	요인10	요인11	
I1	.723	-.048	.017	-.037	.220	.046	.008	-.026	.037	.032	.012	.901
I4	.714	.010	.032	.050	.133	-.042	.036	-.046	-.014	.065	-.005	
I3	.642	.016	.081	.070	-.033	.049	.030	.052	-.009	.190	-.084	
I2	.614	.034	.054	.078	.089	.139	-.024	.110	-.044	.001	-.118	
H5	.598	.053	-.097	.011	-.043	.102	.098	.018	-.238	.051	-.006	
H4	.507	.093	-.092	-.067	-.056	.081	.142	.085	-.217	.063	.093	.838
J2	.006	.808	.021	.048	.080	-.027	-.002	-.081	.094	-.029	.040	
J3	.087	.787	-.028	.030	-.096	.035	.031	-.073	-.004	.023	.121	
J4	-.010	.729	.049	-.082	-.084	.082	-.034	-.011	-.068	.078	-.103	
J1	-.048	.659	-.024	.011	.133	-.025	-.105	.075	.030	-.015	-.075	
K3	-.116	.152	.731	-.044	.026	.095	.016	-.033	-.092	-.002	-.015	.789
K2	.021	-.042	.683	.007	-.011	-.022	.001	.080	-.067	-.066	-.036	
N1	-.009	.069	.603	-.120	.023	.146	.061	.032	-.060	.018	.135	
K4	.145	-.037	.520	.174	.042	.061	-.040	-.176	.082	.036	.088	
N3	.059	-.054	.378	-.045	.016	.342	.049	.059	.024	.113	.134	
D3	-.020	-.062	.045	.713	-.055	.107	.043	.050	.091	.210	-.038	.860
D4	-.001	-.053	-.012	.712	.020	.079	.147	-.026	-.071	.024	-.042	
D5	-.032	.092	.005	.668	.012	.021	.067	.076	-.187	-.019	.010	
D1	.091	.134	.021	.489	.004	-.102	.119	.179	-.051	.009	.182	
D2	.242	.010	-.160	.466	.085	.026	.005	.065	-.067	-.060	.182	
B3	.088	.053	.009	-.102	.724	-.019	.094	.063	.009	.074	.028	.882
B2	.116	-.025	-.023	-.027	.719	.009	-.016	.067	-.027	.111	-.036	
B1	.048	.043	.041	.113	.605	.051	.007	.145	-.065	.122	-.048	
B4	.068	.095	.107	.096	.577	-.083	.108	.021	-.121	.095	.029	
M2	.161	.038	.030	.033	.007	.677	.015	.021	-.067	-.040	.084	
M1	-.051	.015	.059	.111	.076	.656	.004	.022	-.054	-.044	.038	.753
M3	.078	.054	.091	-.018	-.118	.590	-.009	.079	.038	.086	-.006	
E1	-.011	-.072	-.032	-.033	.007	-.006	.875	.039	.034	.019	.013	
E2	.025	-.034	.016	.040	-.019	-.008	.858	.020	.065	-.049	-.064	.780
E4	-.033	.004	.009	.159	.147	.011	.409	-.102	-.138	.097	-.007	
A2	.018	-.054	-.050	-.014	.073	.067	.000	.683	-.004	.002	.020	.668
A4	.024	-.029	-.053	.049	.108	.073	.139	.464	.007	.020	-.006	
A1	-.006	-.036	.122	.257	.001	-.013	-.018	.449	-.023	.089	-.024	
H1	.098	.019	.091	.056	.193	.032	.043	-.020	-.614	-.006	-.022	.869
H2	.128	.019	.110	.095	.036	.046	.106	-.111	-.613	.072	.026	
G3	.038	-.008	.118	.052	-.108	.002	.081	.136	-.606	.101	.078	
F3	.069	-.072	.168	.035	.028	-.151	-.017	.120	-.509	.124	.125	
G4	.035	-.001	-.161	.086	.104	.242	-.047	-.049	-.467	.044	-.044	
G1	.120	-.016	.042	.016	.065	.058	-.011	.244	-.432	.090	.041	
F2	.226	.055	.103	.112	-.055	-.207	-.002	.249	-.350	.103	.083	
C3	-.006	.051	-.018	.020	-.064	-.034	.008	.009	-.043	.842	.031	.816
C2	.064	-.010	-.128	-.007	.122	.080	.013	.045	.066	.667	-.050	
C1	.063	.082	.069	.033	.114	-.049	.059	-.042	-.157	.530	.002	
C4	.065	-.033	.032	.059	.157	-.022	.011	.015	-.006	.489	.096	
O3	.069	-.041	.009	.031	-.104	-.013	.009	.028	.014	-.060	.663	.640
O4	-.123	-.025	-.056	.013	.122	.112	-.070	-.074	-.041	.108	.570	
O2	-.065	.137	.261	-.033	-.018	-.005	.041	.103	-.008	.043	.501	
고유값	12.580	3.328	2.551	1.555	1.458	1.278	1.192	.881	.769	.717	.670	
설명 변량(%)	26.765	7.080	5.428	3.308	3.101	2.719	2.536	1.874	1.636	1.526	1.427	
누적 설명변량(%)	26.765	33.845	39.273	42.581	45.683	48.401	50.937	52.811	54.447	55.974	57.400	



[그림 IV-3] 스크리 검사 결과

이상의 분석 결과와 각 요인별로 추출된 문항들의 성격을 검토하여 새로운 요인을 해석 및 정의하고 선정된 문항을 정리하면 다음과 같다.

요인1 : 문제예측 및 분석

요인1에는 인과적 추론을 의미하는 문항들(34~37번)과 가정적 사고를 의미하는 문항 32번, 33번이 같은 요인으로 분류되었다. 문항의 내용을 살펴본 결과 모두 문제상황과 관련이 있는 문항임을 알 수 있었다. 구체적으로 문제상황을 예측해보는 능력, 예측하고 미리 대처하는 능력, 보이지 않는 문제를 포착할 수 있는 능력, 그리고 문제들을 체계적으로 구분하여 분석하는 능력, 타당한 근거에 입각해 분석하는 능력, 그리고 문제 이면의 원인을 파악하는 능력을 측정하는 문항이다. 이에 요인1을 ‘문제예측 및 분석’으로 재명명하고, ‘겉으로 드러나지 않은 문제상황을 감지하여 이를 체계적

으로 분석함과 동시에 대안을 생각하는 능력'이라고 재정의하였다. 요인1에 부하된 6개 문항은 다음과 같다.

34	I1 나는 걸으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.
37	I4 나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.
36	I3 나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.
33	H5 나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.
35	I2 나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.
32	H4 나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짚는다.

요인2 : 신중한 자세

요인2는 이론적 탐색을 통해 제시한 '신중한 자세' 요인과 동일하게 나타났다. 요인명은 그대로 '신중한 자세'이고, 삭제된 문항 없이 4개 문항으로 구성되었다. 역문항으로 구성된 문항 내용은 다음과 같다.

39	J2 나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.
40	J3 나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.
41	J4 나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.
38	J1 나는 소문을 잘 믿는 편이다.

요인3 : 자기 한계 수용

초기 요인3에 부하된 문항은 연구자가 이론적 탐색 및 초점집단면담(FGI)을 통해 제시한 개방적 자세, 문제해결 지향, 자기 한계 수용 세 요인이 합쳐진 것이었다. 그러나 문제해결 지향을 의미하는 46번, 49번 문항은 요인부하량이 .3이하로 산출되어 제거하였으며, 47번, 48번 문항은 다른 요인들과의 관계를 고려했을 때 이질적인 문항이라고 판단되어 삭제하였다. 초점집단면담(FGI)에서 도출된 문제해결 지향 요인은 주어진 업무목표를 달성하기 위해 원인을 탐색하기보다는 그 방법을 탐색하려는 성향을 의미하는데, 이 요인은 요인1과 대립되면서도 중복되기 때문에 삭제를 하여도 무방하다고 판단하였다. 그리고 개방적 자세와 자기 한계 수용의 문항을 살펴본 결과, 개방적 자세 문항들이 자신의 부족함을 인정하는 능력을 측정하는 문항에 가깝다고 생각되어 요인3은 '자기 한계 수용'으로 요인명을

채택하였다. 두 요인의 정의를 통합하여 ‘자신의 부족함을 인정하고, 타인의 다양한 관점을 이해하려는 태도’로 재정의하였다. 요인5에 부하된 5개 문항은 다음과 같다.

44	K3 나는 다양한 의견이 공존할 수 있다고 생각한다.
43	K2 내 판단도 틀릴 가능성이 있다고 생각한다.
54	N1 나는 나의 부족한 부분을 인정한다.
45	K4 다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.
56	N3 나는 내가 스스로 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.

요인4 : 고민 공유

요인4는 초점집단면담(FGI)을 통해 도출된 ‘고민 공유’ 요인과 동일하게 나타났다. 요인명은 그대로 ‘고민 공유’이며, 삭제된 문항 없이 5개 문항으로 구성되었다. 문항 내용은 다음과 같다.

16	D4 나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.
15	D3 나는 업무와 관련된 평소 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.
17	D5 나는 업무와 관련된 고민을 팀원들과 공유하고 함께 해결책을 찾는다.
13	D1 나는 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료들을 참여시킨다.
14	D2 나는 업무와 관련된 나의 고민을 동료들이 중요한 문제로 인식하도록 설득한다.

요인5 : 실험적 시도

요인5는 이론적 탐색을 통해 제시한 ‘실험적 시도’ 요인과 동일하게 나타났다. 요인명은 그대로 ‘실험적 시도’이며, 삭제된 문항 없이 4개 문항으로 구성되었다. 문항 내용은 다음과 같다.

6	B2 나는 평소의 업무방식과 차별화된 방식을 실험적으로 시도한다.
7	B3 나는 비록 성공하지 못하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.
5	B1 나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.
8	B4 나는 업무와 관련된 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.

요인6 : 자기객관화

요인6은 이론적 탐색을 통해 제시한 ‘자기객관화’ 요인과 동일하게 나타

났다. 그러나 자기객관화를 의미하는 54번 문항은 다른 요인에 높은 부하량으로 분류되어 삭제하였다. 요인명은 그대로 ‘자기객관화’이며 1개 문항을 삭제하여 3개 문항으로 구성되었다. 문항 내용은 다음과 같다.

51	M2	나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 고려해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.
50	M1	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해 본다.
52	M3	나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해 본다.

요인7 : 비판적 문제제기

요인7은 이론적 탐색을 통해 제시한 ‘비판적 문제제기’ 요인과 동일하게 나타났다. 그러나 비판적 문제제기를 의미하는 20번 문항은 .30이하의 매우 낮은 부하량을 보여 어느 한 요인으로도 묶이지 않아 삭제하였다. 요인명은 그대로 ‘비판적 문제제기’이며 1개 문항을 삭제하여 3개 문항으로 구성되었다. 문항 내용은 다음과 같다.

18	E1	나는 우리 회사의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.
19	E2	나는 우리 회사의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.
21	E4	나는 우리 회사의 방침이 도덕적·윤리적으로 문제가 있다고 생각되면 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 개진한다.

요인8 : 피드백 추구

요인8은 이론적 탐색을 통해 제시한 ‘피드백 추구’ 요인과 동일하게 나타났다. 그러나 요인분석 실시 전 3번 문항이 정규분포 기준에 충족되지 않아 삭제된 바 있어, 요인8은 총 3개 문항으로 구성되었다. 요인명은 그대로 ‘피드백 추구’라고 유지하며, 문항 내용은 다음과 같다.

2	A2	나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.
4	A4	나는 내가 처리한 업무 결과에 관하여 내·외부 고객들에게 의견을 물어본다.
1	A1	나는 업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.

요인9 : 경험 정리

요인9에는 경험 정리를 의미하는 문항 25번, 27번, 28번과 벤치마킹 사고를 의미하는 문항 23번, 24번, 그리고 가정적 사고를 의미하는 문항 29번, 30번이 같은 요인으로 묶였다. 이 문항들의 내용을 분석해보면, 모두 과거 경험과 관련이 있다. 하나는 과거 자신이 겪은 경험, 다른 하나는 과거 타인이 겪은 경험이다. 따라서 요인2는 ‘경험 정리’ 요인명을 채택하였으며, ‘과거 자신 또는 타인의 업무경험을 고찰하여 얻은 나만의 결론을 마음 속으로 정리하는 능력’이라고 기존 정의를 일부 수정하였다. 결과적으로 벤치마킹 사고는 경험 정리 요인에 편입되었으며, 가정적 사고는 성찰 대상 경험의 시점이 과거인지 미래인지에 따라 요인1과 요인9로 각각 분리되었다. 요인9에 부하된 7개 문항은 다음과 같다.

27	G3	나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 마음 속 깊이 새긴다.
30	H2	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 말아야 할 행동이 무엇인지 고민한다.
29	H1	나는 과거의 업무상황을 돌아보며 내가 앞으로 해야 할 행동이 무엇인지 고민한다.
24	F3	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.
25	G1	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 간직한다.
23	F2	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.
28	G4	나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해 둔다.

요인10 : 정보수집 및 탐색

요인10은 이론적 탐색을 통해 제시한 ‘정보수집 및 탐색’ 요인과 동일하게 나타났다. 요인명은 그대로 ‘정보수집 및 탐색’이고, 삭제된 문항 없이 4개 문항으로 구성되었다. 문항 내용은 다음과 같다.

11	C3	나는 내가 맡은 업무의 최근 발전이나 동향 자료를 찾아본다.
10	C2	나는 업무와 관련된 워크샵이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.
9	C1	나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.
12	C4	나는 업무와 직접 관련이 없더라도 도움이 될 만한 다방면의 자료를 읽는다.

요인11 : 부끄러움 민감성

요인11은 초점집단면담(FGI)을 통해 도출된 ‘부끄러움 민감성’ 요인과 동일하게 나타났다. 그러나 부끄러움 민감성을 의미하는 57번 문항이 다른 요인에 동시에 분류되었으며, 부하량의 차이가 .10미만으로 나타나 삭제하였다. 요인명은 ‘부끄러움 민감성’이며, 1개 문항을 삭제하여 3개 문항으로 구성되었다. 문항 내용은 다음과 같다.

59	O3 나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때 부끄러운 기분이 든다.
60	O4 우리 회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.
58	O2 나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.

이어서 성찰역량 척도 11개 요인 간의 상호상관을 살펴보면(<표 IV-19> 참고), 각 요인 간의 상관은 -.187~.663의 값으로 나타났다. 각 요인과 척도 전체와의 상관은 .270~.784로 $p<.001$ 수준에서 모두 통계적으로 유의한 정적 상관을 보였기 때문에 척도의 구성요소들의 동질성이 확인되었다. 요인 간 상관보다 요인과 척도 전체의 상관이 더 높게 나타난 것은 각 요인들이 성찰의 구성개념을 측정하고 있어 연계성이 있으면서도 각 요인의 고유한 요소를 측정하고 있다는 독립성을 확보하고 있음을 의미한다.

특히 ‘문제예측 및 분석’과 ‘경험 정리’는 요인들 간의 상관 중에서 가장 높은 값을 나타냈는데, 이 두 요인은 사고라는 동일 차원에서 개발되었기 때문에 매우 밀접한 관계가 있는 것이라고 해석해볼 수 있다.

성찰역량 척도 총점과의 상관을 보았을 때, ‘경험 정리’가 가장 높은 상관을 나타낸다는 것은 성찰역량 점수가 높은 사람은 대체적으로 경험 정리 요인의 점수가 높고, 반대로 성찰역량 점수가 낮은 사람은 대체적으로 경험 정리 요인의 점수가 낮다는 것을 의미한다. 다시 말해 경험 정리 요인은 성찰역량과 관련성이 높은 핵심적인 요인이라고 해석할 수 있다.

<표 IV-18> 성찰역량 척도의 요인 간 상호 상관

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	총점
1 피드백 추구	1											
2 실험적 시도	.367***	1										
실천 3 정보수집 및 탐색	.350***	.630***	1									
4 고민 공유	.447***	.413***	.458***	1								
5 비판적 문제제기	.303***	.335***	.308***	.461***	1							
사고 6 경험 정리	.437***	.523***	.553***	.585***	.343	1						
7 문제예측 및 분석	.391***	.574***	.557***	.508***	.367***	.663**	1					
8 신중한 자세	-.093	.138*	.153**	.019	-.187**	.107	.122*	1				
태도 및 감정 9 자기 한계 수용	.152**	.182**	.226***	.210***	.118*	.355***	.255***	.177**	1			
10 자기객관화	.214***	.237***	.274***	.324***	.114*	.354***	.408**	.162**	.436***	1		
11 부끄러움 민감성	.125*	.080	.196***	.219***	.035	.255***	.102	.086	.378***	.246***	1	
성찰역량 척도 총점	.580***	.711***	.737***	.717***	.508***	.784***	.766***	.270***	.492***	.555***	.385***	1

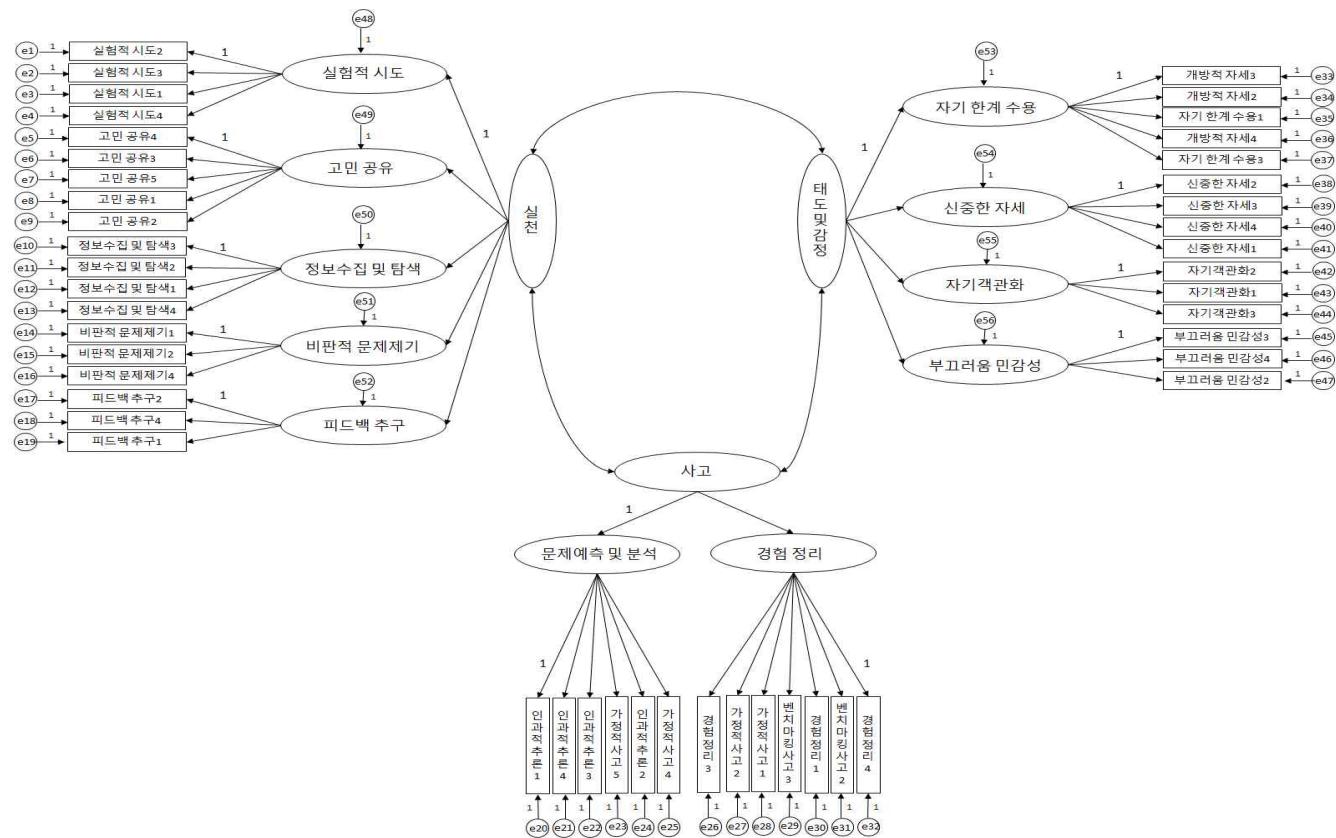
* p<.05, ** p<.01, *** p<.001

(다) 확인적 요인분석

본 연구에서는 최종적으로 구성된 성찰역량 척도 11개 요인 47문항에 대한 요인구조의 적합성을 검증하고자 확인적 요인분석을 실시하였다.

성찰역량은 기업 현장에서 효과적으로 성찰을 가능하게 하는 개인의 총체적 능력으로, 이 연구에서는 11개 요인의 성찰역량의 차원이 실천, 사고, 태도 및 감정으로 구분된다고 설정하였다. 그리고 이 세 개의 개념 구조는 서로 유기적인 관계를 이루며 성찰역량이라는 잠재변인을 측정한다고 가정하였다. 이러한 가정은 성찰, 성찰역량과 관련된 문헌 분석과 기업 실무자 집단을 대상으로 한 초점집단면담(FGI)을 통하여 논리적으로 추론한 것이다. 그렇기 때문에 11개 요인과 세 개의 차원이 수집한 자료에 부합하는지 여부를 구조방정식을 통하여 검증하였다. 구조방정식은 AMOS 21.0 통계 프로그램을 활용하여 분석을 진행하였다.

성찰역량의 모형을 아래 [그림 IV-4]와 같이 가정하였고, 모형에서 설정한 실천, 사고, 태도 및 감정 세 차원과 11개 요인 간의 관계를 파악하기 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 즉, 11개 요인을 설명하는 3개의 2차 요인으로서의 상위요인에 대해 측정한 위계적 2차 요인 모형(hierarchical factor model)으로 확인적 요인분석을 수행하였다.



[그림 IV-4] 성찰역량의 확인적 요인분석 모형

위 [그림 IV-4]에서 설정한 모형으로 확인적 요인분석을 실시한 결과, 적합도 지수들은 아래 <표 IV-19>와 같다.

<표 IV-19> 성찰역량에 모형에 대한 적합도 지수(N=323)

χ^2	df	CFI	TLI	RMSEA
2021.408	1020	.867	.859	.055

성찰역량 모형에 대한 적합도 지수를 살펴보면, CFI .867, TLI .859, RMSEA .055값을 보였다. 일반적으로 모형의 적합도 기준을 살펴보면, CFI와 TLI는 .90이 넘으면 좋은 적합도 모델로 평가하고 .80에 못 미치면 모델의 수정이 필요하다고 간주한다(Bentler & Bonnet, 1980; Tucker & Lewis, 1973). 또한 RMSEA 값은 .05이하일 경우 매우 적합한 모형이나 보통 .05~.08이하면 수용 가능한 것으로 간주한다(배병렬, 2011). 따라서 본 연구에서 설정한 모형은 수용 가능한 수준의 양호한 모형이라고 볼 수 있다. 이를 통해 이 연구에서 제시한 성찰역량 모형이 실증적 자료에 적합하게 맞고 있음을 확인하였다.

<표 IV-20>는 측정모형의 최대우도모수추정치로 비표준화·표준화 회귀계수(estimate), 표준오차(standard error: S.E.), 기각률(critical ratio: C.R.)을 나타낸 것이다. <표 IV-20>에 나타난 바와 같이 일반적으로 표준화된 회귀계수는 .30 이상이면 유의미한 것으로 본다(홍세희, 2000). 검증 결과 각 요인별로 관찰변인 모두 .30 이상의 값을 보여, 모형 내 모든 경로계수가 유의함을 알 수 있으며, 이를 통해 각 요인별 단일차원성을 확인할 수 있다.

<표 IV-20> 성찰역량 척도의 최대우도모수추정치

경로			Estimate		S.E.	C.R.	P
			B	β			
문제예측 및 분석	<-	사고	1.000	0.830			***
경험 정리	<-	사고	0.721	0.886	.087	8.269	***
자기 한계 수용	<-	태도 및 감정	1.000	0.794			***
신중한 자세	<-	태도 및 감정	0.462	0.305	.119	3.886	***
자기객관화	<-	태도 및 감정	1.015	0.713	.155	6.557	***
부끄러움 민감성	<-	태도 및 감정	0.852	0.621	.140	6.092	***
실험적 시도	<-	실천	1.072	0.772	.114	9.385	***
고민 공유	<-	실천	1.000	0.735			***
정보수집 및 탐색	<-	실천	1.021	0.805	.112	9.080	***
비판적 문제제기	<-	실천	0.763	0.459	.118	6.456	***
피드백 추구	<-	실천	0.826	0.661	.119	6.960	***
가정적사고5	<-	문제예측 및 분석	1.000	0.793			***
가정적사고4	<-	문제예측 및 분석	0.937	0.718	0.068	13.692	***
인과적추론4	<-	문제예측 및 분석	0.972	0.813	0.061	16	***
인과적추론3	<-	문제예측 및 분석	0.948	0.812	0.059	15.98	***
인과적추론2	<-	문제예측 및 분석	1.009	0.769	0.068	14.905	***
인과적추론1	<-	문제예측 및 분석	0.958	0.769	0.064	14.926	***
실험적 시도3	<-	실험적 시도	1.151	0.779	0.076	15.122	***
실험적 시도2	<-	실험적 시도	1.099	0.812	0.069	15.933	***
실험적 시도1	<-	실험적 시도	1.069	0.836	0.065	16.493	***
실험적 시도4	<-	실험적 시도	1.000	0.807			***
경험 정리4	<-	경험 정리	1.000	0.526			***
경험 정리3	<-	경험 정리	1.160	0.755	0.126	9.244	***
경험 정리1	<-	경험 정리	1.154	0.706	0.129	8.921	***
가정적사고2	<-	경험 정리	1.23	0.804	0.129	9.531	***
가정적 사고1	<-	경험 정리	1.176	0.783	0.125	9.409	***
벤치마킹사고3	<-	경험 정리	1.164	0.704	0.131	8.909	***
벤치마킹사고2	<-	경험 정리	1.047	0.669	0.121	8.658	***
고민공유5	<-	고민 공유	1.000	0.772			***
고민공유4	<-	고민 공유	1.114	0.797	0.078	14.365	***
고민공유3	<-	고민 공유	0.975	0.761	0.071	13.667	***
고민공유2	<-	고민 공유	0.894	0.678	0.074	12.043	***
고민공유1	<-	고민 공유	0.842	0.713	0.066	12.734	***
비판적 문제제기1	<-	비판적 문제제기	1.000	0.874			***
비판적 문제제기2	<-	비판적 문제제기	0.955	0.858	0.071	13.408	***
비판적 문제제기4	<-	비판적 문제제기	0.584	0.522	0.064	9.163	***
피드백 추구1	<-	피드백 추구	1.000	0.637			***
피드백 추구2	<-	피드백 추구	1.108	0.663	0.139	7.967	***
피드백 추구4	<-	피드백 추구	0.946	0.605	0.124	7.648	***
정보수집 및 탐색1	<-	정보수집 및 탐색	1.000	0.744			***
정보수집 및 탐색2	<-	정보수집 및 탐색	1.143	0.723	0.094	12.119	***
정보수집 및 탐색3	<-	정보수집 및 탐색	1.161	0.791	0.088	13.15	***
정보수집 및 탐색4	<-	정보수집 및 탐색	1.029	0.662	0.093	11.11	***
개방적 자세3	<-	자기 한계 수용	1.000	0.739			***
개방적 자세2	<-	자기 한계 수용	0.840	0.606	0.086	9.788	***
개방적 자세4	<-	자기 한계 수용	0.871	0.573	0.094	9.281	***
자기 한계 수용1	<-	자기 한계 수용	1.066	0.758	0.089	11.938	***
자기 한계 수용3	<-	자기 한계 수용	0.826	0.621	0.082	10.027	***
신중한 자세1	<-	신중한 자세	1.000	0.64			***
신중한 자세2	<-	신중한 자세	1.239	0.786	0.112	11.062	***
신중한 자세3	<-	신중한 자세	1.335	0.814	0.118	11.275	***
신중한 자세4	<-	신중한 자세	1.325	0.766	0.122	10.89	***
자기객관화1	<-	자기객관화	1.000	0.709			***
자기객관화2	<-	자기객관화	1.073	0.800	0.102	10.553	***
자기객관화3	<-	자기객관화	0.832	0.626	0.089	9.391	***
부끄러움민감성2	<-	부끄러움 민감성	1.000	0.733			***
부끄러움민감성3	<-	부끄러움 민감성	0.842	0.541	0.127	6.651	***
부끄러움민감성4	<-	부끄러움 민감성	0.806	0.534	0.122	6.609	***

*** p<.001

4. 최종 성찰역량 척도

척도 개발 프로세스에 따라 본 연구는 성찰역량 구성요인을 규명하고, 초기 문항을 제작하여 전문가로부터 내용타당도 검토를 받았으며, 국내 대기업 4년차 이상 직원을 대상으로 설문조사를 실시하여 구인타당도를 검증하였다. 이 결과를 바탕으로 개발된 최종 성찰역량 척도는 3개 차원 11개 요인 47개 문항으로 구성되어 있다. 최종 3개 차원 11개 구성요인과 정의는 <표 IV-21>, 47개 문항은 <표 IV-22>과 같이 정리할 수 있다.

<표 IV-21> 최종 성찰역량 구성요인 및 정의

역량 구조	구성 요인	정의
실천		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동
	실험적 시도	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위
	피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동
	비판적 문제제기	조직 및 업무활동의 잘못된 점을 찾아서 자신의 의견을 소신있게 말하는 행위
	정보수집 및 탐색	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 새로운 정보를 수집하고 탐색하는 행동
사고	고민 공유	내가 생각하는 업무 고민을 공개적으로 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동
		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 능력
	문제예측 및 분석	겉으로 드러나지 않은 문제상황을 감지하여 이를 체계적으로 분석함과 동시에 대안을 생각하는 능력
태도 및 감정	경험 정리	과거 자신 또는 타인의 업무경험을 고찰하여 얻은 나만의 결론을 마음 속으로 정리하는 능력
		성찰 실천 및 사고에 기반이 되는 마음가짐과 감정
	자기객관화	업무 상황에서 자신의 행동과 생각을 돌아보고 점검해보려는 태도
	신중한 자세	어떤 정보에 대해 성급하게 판단하거나 결론에 도달하지 않으며, 주관적인 판단을 보류하는 태도
	자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하고, 타인의 다양한 관점을 이해하려는 태도
	부끄러움 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 부끄러움을 느끼는 정도

<표 IV-22> 최종 성찰역량 척도

역량 구조	구성 요인	측정 문항	문항수
실천	실험적 시도	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	4개
		나는 평소의 업무 방식과 차별화된 방식을 실험적으로 시도한다.	
		나는 비록 성공하지 못하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	
		나는 업무와 관련된 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	
	피드백 추구	나는 업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	3개
		나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	
		나는 내가 처리한 업무 결과에 관하여 내 · 외부 고객들에게 의견을 물어본다.	
실천	비판적 문제제기	나는 우리 회사의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	3개
		나는 우리 회사의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	
		나는 우리 회사의 방침이 도덕적 · 윤리적으로 문제가 있다고 생각되면 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 개진한다.	
	정보수집 및 탐색	나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.	4개
		나는 업무와 관련된 워크샵이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.	
		나는 내가 맡은 업무의 최근 발전이나 동향 자료를 찾아본다.	
		나는 업무와 직접 관련이 없다 해도 도움이 될 만한 다방면의 자료를 읽는다.	
사고	고민 공유	나는 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료를 참여시킨다.	5개
		나는 업무와 관련된 나의 고민을 동료들이 중요한 문제로 인식하도록 설득한다.	
		나는 업무와 관련된 평소 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	
		나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	
		나는 업무와 관련된 고민을 팀원들과 공유하고 함께 해결책을 찾는다.	
	경험 정리	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 간직한다.	7개
		나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 마음 속 깊이 새긴다.	
		나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해둔다.	
		나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 해야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	
		나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 말아야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	

역량 구조	구성 요인	측정 문항	문항수
태도 및 감정		나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	
		나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	
	문제예측 및 분석	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짜본다.	6개
		나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.	
		나는 겉으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.	
		나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.	
		나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.	
		나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.	
	자기객관화	나는 가끔 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.	3개
		나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 고려해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.	
		나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.	
	자기 한계 수용	내 판단도 틀릴 가능성이 있다고 생각한다.	5개
		나는 다양한 의견이 공존할 수 있다고 생각한다.	
		다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.	
		나는 나의 부족한 부분을 인정한다.	
		나는 내가 스스로 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.	
	신중한 자세	나는 소문을 잘 믿는 편이다.(R)	4개
		나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.(R)	
		나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.(R)	
		나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.(R)	
	부끄러움 민감성	나는 내가 해야할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.	3개
		나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때 부끄러운 기분이 든다.	
		우리 회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.	
	총 계		

V. 논의 및 결론

1. 요약

본 연구의 목적은 성찰역량 척도를 개발하고, 타당화하는 데 있다. 이를 위해 성찰역량 구성요인을 탐색하고 이를 측정할 수 있는 문항을 개발하여 구성요인과 척도에 대한 타당화 작업을 실증적으로 수행하였다. 본 연구의 결과 내용을 요약하면 다음과 같다.

첫째, 문헌연구와 초점집단면담(FGI)을 통해 성찰역량의 구성요인을 도출하고, 각 구성요인에 적합한 초기 문항을 작성하였다. 문헌연구에서 성찰역량의 10개 구성요인(경험 기록, 실험 및 탐구, 피드백 추구, 비판적 문제제기, What if 사고, 인과적 추론, 자기에 대한 관심, 개방적 자세, 신중성, 학습 의지)을 도출하였으며, 이를 바탕으로 역량의 개념적 구조를 행동, 사고기술, 태도 3개 차원으로 구분하였다.

또한 대기업 영업직 팀장급 리더를 대상으로 초점집단면담(FGI)을 실시하여 기업 실무 맥락에서 드러난 성찰역량의 5개 구성요인(고민 공유, 문제해결중심 사고, 벤치마킹 사고, 자기 한계 수용, 수치심 민감성)과 하나의 차원(감정)을 추가로 도출하였으며, 문헌에서 탐색한 3개 구성요인(경험 기록, 실험 및 탐구, What if 사고)을 수정·보완하였다. 문헌연구와 초점집단면담(FGI) 결과를 종합하여 행동, 사고기술, 태도 및 감정 총 3개 차원, 15개 구성요인에 적합한 61개의 초기 문항을 작성하였다.

둘째, 성찰역량 초기 문항에 대해 5명의 전문가들로부터 내용타당도를 확인받았다. 그 결과, 3개 차원(실천, 사고, 태도 및 감정) 및 15개 구성요인(실험적 시도, 피드백 추구, 비판적 문제제기, 정보수집 및 탐색, 고민 공유, 경험 정리, 가정적 사고, 벤치마킹 사고, 인과적 추론, 자기객관화, 개방적 자세, 신중한 자세, 자기 한계 수용, 부끄러움 민감성, 문제해결 지향)의 명칭이나 정의가 수정되었으며, 일부 요인은 차원이 변경되었다. 그리고 측

정문항 내용이 보다 명료하고 간결하게 수정·보완되었다. 최종적으로 1개 문항이 삭제되어 총 60개 문항으로 성찰역량 측정문항을 구성하였다.

셋째, 탐색적 및 확인적 요인분석을 통해 성찰역량 척도의 구인타당도를 확보하였다. 우선적으로 문항에 대한 기술통계치를 분석하여 첨도에 문제가 있는 1개 문항을 제외하고, 59개 문항에 대해 탐색적 요인분석을 실시하였다. 그 결과, 성찰역량은 11개 요인으로 범주화되었다. 실천 차원은 본 연구에서 제안한 5개 요인이 동일하게 유지되었으나, 사고 차원의 요인은 4개에서 2개로 통합되었고, 태도 및 감정 차원의 요인은 6개에서 4개로 삭제·통합되었다.

구체적으로, 사고 차원을 살펴보면 인과적 추론과 가정적 사고 2개 문항이 한 요인으로 묶였으며, 벤치마킹 사고, 경험 정리, 가정적 사고 3개 문항이 한 요인으로 묶였다. 문항을 검토한 결과, ‘겉으로 드러나지 않은 문제상황을 감지하여 이를 체계적으로 분석함과 동시에 대안을 생각하는 능력’과 관련된 문항이 하나의 요인으로 묶였으며, ‘과거 자신 또는 타인의 업무경험을 고찰하여 얻은 나만의 결론을 마음 속으로 정리하는 능력’과 관련된 문항이 하나의 요인으로 묶였음을 알 수 있었다. 이에 전자의 요인은 ‘문제예측 및 분석’으로 재명명하였으며, 후자의 요인은 기존의 ‘경험 정리’ 요인명을 채택하였다.

태도 및 감정 차원을 살펴보면 개방적 자세, 문제해결 지향, 자기 한계 수용이 한 요인으로 묶였으며, 나머지 요인들은 구분되었다. 문제해결 지향 문항의 경우 요인부하량이 낮게 나타났으며, 다른 요인들과의 관계를 고려했을 때 이질적인 문항이라고 판단되어 4개 문항 전체를 삭제하였다. 결과적으로 개방적 자세와 자기 한계 수용이 한 요인으로 묶였으며, 문항 내용을 고려하여 요인명은 ‘자기 한계 수용’을 채택하였다. 이에 최종 11개 요인 47문항이 확정되었다.

11개 요인 모두 Cronbach's α 계수가 .60 이상으로 나타나 척도의 신뢰도는 양호한 것으로 나타났으며, 성찰역량 척도 총점과 요인들 간 상관관계는 모두 통계적으로 유의미하게 나타났다.

아울러 탐색적 요인분석 결과를 토대로 확인적 요인분석을 실시한 결과, 11개 요인이 실천, 사고, 태도 및 감정의 2차 요인으로 설명되는 위계적 2차 요인 모형은 적합한 것으로 확인되었다.

2. 논의

이상의 연구결과를 바탕으로 논의할 부분은 다음과 같다. 먼저, 성찰역량 척도의 차원 구분과 관련된 논의이다. 본 연구에서는 성찰역량의 11개 구성요인을 도출하고, 이를 기반으로 성찰역량의 구조를 3개 차원으로 제시하였다. 3개 차원은 각각 실천, 사고, 태도 및 감정으로 구성되어 있으며, 실천에 ‘피드백 추구’, ‘실험적 시도’, ‘정보수집 및 탐색’, ‘고민 공유’, ‘비판적 문제제기’, 사고에 ‘문제예측 및 분석’, ‘경험 정리’, 태도 및 감정에 ‘자기객관화’, ‘신중한 자세’, ‘자기 한계 수용’, ‘부끄러움 민감성’ 요인이 포함된다. 현재 보고되는 성찰 관련 척도들은 사고중심 관점에서 사고 수준으로 성찰의 요인을 제시하거나(Kember et al., 2000; Larrivee, 2008; Peltier et al., 2005), 역량중심 관점에서 개인의 능력단위로 성찰의 요인을 제시한 바 있다(Akbari et al., 2010; Aukes et al., 2007; Matsuo, 2016; van Woerkom & Croon, 2008). 그러나 기존 척도들에서 제시하는 구성요인은 병렬적인 구조를 가지며, 그 차원이 구분되지 않았다. 이러한 상황에서 성찰역량 척도는 기존의 선행연구들을 통합한 구성요인을 제시하고, 이를 다시 실천, 사고, 태도 및 감정과 같은 위계적인 차원으로 구분하였다는 점에서 중요한 의미를 갖는다. 본 연구는 성찰을 사고능력으로 간주하는 것에서 벗어나 사회적 맥락 속에서 실천되는 것으로 이해할 뿐만 아니라, 심리적 경향성으로 일컬어지는 태도와 감정에도 주목했기 때문이다. 역량중심 관점에서 보다 다차원적으로 성찰의 개념을 이해하여, 이를 측정하는 척도를 개발했다는 점에서 의의가 있다.

다음으로, 성찰역량 척도의 각 구성요인에 대한 논의이다. 첫째, 실천 차

원의 ‘피드백 추구’, ‘실험적 시도’, ‘정보수집 및 탐색’, ‘고민 공유’, ‘비판적 문제제기’ 5개 요인은 성찰 개념을 개인의 인지적 사고과정에 머무르지 않고 사회적 맥락 속에서 발현되는 역량으로 이해하는 것과 관련이 있다. 이러한 실천 차원의 요인들은 기존 역량중심 관점에서 제시된 성찰 척도의 구성요인과 맥락을 함께하고 있다(Akbari et al., 2010; Aukes et al., 2007; van Woerkom & Croon, 2008). 다만 실제 업무를 수행하는 맥락에서는 고민 즉 생각을 타인에게 이야기하고 동료들과 함께 해결하고자 하는 행동이 중요하다고 판단하여 ‘고민 공유’ 요인을 추가적으로 포함하였다. 이 연구에서는 실천 차원의 5개 요인들은 ‘성찰적 사고’의 과정이자 결과라고 간주하여, 성찰역량을 구성하는 중요한 요인들임을 실증자료를 통해 입증하였다.

둘째, 사고 차원의 ‘문제예측 및 분석’, ‘경험 정리’ 2개 요인은 인지적 측면의 역량과 관련이 있다. 먼저 ‘문제예측 및 분석’요인을 살펴보면, 기존 성찰 관련 선행연구에서는 과거 또는 현재의 경험, 그 중에서도 특히 어떤 문제를 인식하고 비판적으로 분석하는 능력을 중요하게 다루어 왔다 (Atkins & Murphy, 1993; Boud et al., 1985; Dewey, 1933; Koole et al., 2011; Korthagen, 1985; Schön, 1983). 이러한 선행 경험이나 이미 드러난 문제를 분석하는 능력과 더불어 본 연구에서는 ‘미래의 경험’에 대한 분석 능력도 추가적으로 다루었다. 기업 실무에서는 미래 시점에서 발생가능한 보이지 않는 문제를 포착하고 이를 분석하여 사전에 행동을 계획할 수 있는 능력이 중요하기 때문이다. 이러한 능력은 Killian과 Todnem(1991)이 제시한 ‘행위를 위한 성찰(reflection-for-action)’개념과 일맥상통한다. 따라서 본 연구에서는 업무 맥락이라는 특수성을 반영한 새로운 ‘문제예측 및 분석’요인을 성찰역량의 중요한 구성요인이라고 설정하였으며, 이를 실증적으로 확인하였다.

그리고 ‘경험 정리’요인을 살펴보면, 기존 선행연구에서는 주로 자신이 직접 경험한 내용의 정리에 관심을 가져왔다(Akbari et al., 2010; Dean et al., 2012). 특히, 과거 경험에 대한 counterfactual thinking(사후가정사

고)(Epstude & Roese, 2008)을 통해 교훈 및 깨달음을 얻는 것이 중요하다고 강조되었다(Maurer et al., 2017). 더 나아가 이 연구에서는 타인의 경험 즉 간접 경험의 내용 정리도 함께 다루었다. 기업 실무 맥락에서는 타인 경험에 대한 성찰 역시 중요하게 포착되었기 때문이다. 따라서 자신 및 타인의 경험에 대해 마음 속으로 정리해 보는 능력을 통틀어 ‘경험 정리’요인으로 보았고, 이를 실증적으로 검증하였다.

셋째, 태도 및 감정 차원의 ‘자기객관화’, ‘신중한 자세’, ‘자기 한계 수용’, ‘부끄러움 민감성’ 4개 요인은 성찰의 실천과 사고에 기반이 되는 태도, 그리고 감정과 관련되는 역량이다. 많은 연구자들은 성찰하는 사람의 태도나 성향 측면에 관심을 가져왔다(Aukes et al., 2007; Dewey, 1993; Kolb, 1984; Matsuo, 2016; van Woerkom & Croon, 2008). 그렇기 때문에 ‘자기객관화’, ‘신중한 자세’, ‘자기 한계 수용’의 요인들은 기존 선행연구들과 같은 맥락의 요인이라고 볼 수 있다. 하지만 본 연구에서는 자신의 행동이 내·외적 기준에 미치지 못해 부끄러움을 느끼는 ‘부끄러움 민감성’요인을 추가로 제시하였다. ‘부끄러움 민감성’은 감정 차원으로 분류되는데, 이 요인은 성찰역량의 매우 중요한 구성요인이라고 볼 수 있다. 왜냐하면 부끄러운 감정을 알고 느낄 수 있다는 것은 성찰의 잣대가 되는 개인의 가치기준이 정립되어 있다는 것이라 볼 수 있기 때문이다. 부끄러움의 인식 측면은 ‘부끄러움 의식’을 자기성찰의 구성요인으로 제시한 선행연구(김홍주, 2012)의 결과와 일맥상통한다. 다만, 부끄러움을 느끼는 측면은 김홍주(2012)의 연구와 차별되는 부분이다. 성찰이 일반적으로 인지적·감정적인 괴리(discrepancy)에서 시작된다고 보고되고 있지만(Knipfer et al., 2013; Lord & Levy, 1994; Schön, 1983; Yanow & Tsoukas, 2009), 그동안 선행 연구에서는 ‘부끄러움을 의식하는 것’ 즉, 인지적으로 부끄러움을 아는 부분에 더 초점을 맞추어 왔었다(김홍주, 2012). 하지만 본 연구에서는 성찰이 ‘부끄러움’이라는 감정적인 불편함을 느끼는 것보다 맞닿아 있다고 보았다. 결국 성찰을 함에 있어서 부끄러움을 ‘아는 것’과 ‘느끼는 것’은 동시에 중요하다는 것이다. 따라서 이 연구에서는 부끄러움에 ‘민감성’이라는 용어

를 추가하고, 이 요인을 성찰역량을 구성하는 중요한 요인이라고 간주하여 다른 태도 차원의 요인들과 함께 실증적으로 검증하였다.

마지막으로, 성찰역량 척도의 타당도 검증과 관련된 논의이다. 본 연구에서는 파일럿 설문조사를 통해 설문문항을 검토한 후, 대기업 4년차 이상 직원 323명을 대상으로 본 설문조사를 실시하였고, 설문조사 자료를 기반으로 탐색적 및 확인적 요인분석을 수행하였다. 탐색적 요인분석 결과, 성찰역량 척도는 11개 구성요인(피드백 추구, 실험적 시도, 정보수집 및 탐색, 고민 공유, 비판적 문제제기, 문제예측 및 분석, 경험 정리, 자기 한계 수용, 신중한 자세, 자기객관화, 부끄러움 민감성)으로 범주화되었다. 이는 역량중심 관점에서 제시된 성찰 관련 척도의 구성요인을 부분적으로 지지해준다(Akbari et al., 2010; Aukes et al., 2007; van Woerkom & Croon, 2008).

일부 삭제·통합된 요인을 살펴보면, 먼저 사고 차원에서 인과적 추론과 가정적 사고 2개 문항이 통합되어 ‘문제예측 및 분석’요인으로 묶였다. 문항의 내용을 검토해 보면 이 요인은 보이지 않는 문제상황을 발견하거나 예측하여 원인을 분석하고 이를 해결할 수 있는 행동을 계획하는 능력임을 알 수 있다. 특히 ‘문제’를 다루는 ‘분석적 사고’를 측정하는 문항이라는 점에서 요인이 통합되었음을 유추할 수 있다. 이처럼 통합된 요인은 깊은 수준의 성찰이 ‘문제를 정의(define)하고 분석하는 것’과 관련이 있다고 제시한 선행연구의 내용을 지지한다고 볼 수 있다(Koole et al., 2011; Mezirow, 1991). 이어서, 벤치마킹 사고, 경험 정리, 가정적 사고 3개 문항이 함께 분류되었다. 문항 내용을 살펴보면 포괄적으로 ‘경험 정리’를 측정하고 있음을 알 수 있다. 자기 자신의 경험, 타인의 경험을 함께 다루고 있는 것이다. 결국 선행연구에서 제시하는 ‘경험’은 직접경험과 간접경험을 포괄하는 개념이라고 해석할 수 있다.

또한 개방적 자세와 자기 한계 수용 요인이 같은 요인으로 묶였다. 초점 집단면담(FGI) 결과를 분석하는 과정에서는 선행연구에서 제시한 ‘개방적 자세’요인과 ‘자기 한계 수용’요인을 구분지었다. 두 요인 모두 ‘실수’를 궁

정적으로 본다는 점에서 동일했지만, 하나는 타인의 의견을 존중하고 인정한다는 능력, 다른 하나는 자신의 부족함을 인정한다는 능력으로 구분하였다. 그러나 결과적으로 자신의 실수나 부족함을 어려움 없이 받아들이고 이를 통해 학습가능성을 인식한다는 측면에서 두 요인의 성격은 유사하다는 결론이 도출되었다. 따라서 기존 비판적 성찰 업무 행동 척도의 ‘실수에 대한 개방성(openness about mistakes)’ 요인을 뒷받침한다.

최종적으로 3개 차원, 11개 요인, 47개 문항에 대하여 확인적 요인분석을 실시하였다. 본 연구는 이론적 및 경험적 근거를 기반으로 두는 11개 구성요인이 실천, 사고, 태도 및 감정 3개 차원에 의해서 얼마나 잘 설명되고 있는가를 살펴보기 위한 위계적 2차 요인 모형으로 이를 검증하였다. 분석 결과, 모형의 적합도가 CFI=.867, TLI=.859, RMSEA=.055로 이 연구에서 설정한 성찰역량 척도의 모형이 경험적 자료에 적합함을 확인하였다. 따라서 본 연구가 개발한 위계적 2차 요인 모형의 성찰역량 척도는 다차원적으로 성찰역량의 구성요인을 측정할 수 있는 척도임을 확인할 수 있었다. 이러한 결과는 성찰의 개념을 역량중심 관점에서 이해하고 논의해 온 선행연구들의 주장(Akbari et al., 2010; Aukes et al., 2007; Høyrup, 2004; Matsuo, 2016; van Woerkom, 2004; van Woerkom & Croon, 2008)을 지지한다고 볼 수 있다.

3. 결론

본 연구는 성찰역량 척도를 개발하고자 하는 데 그 목적이 있다. 이를 위해 성찰역량 구성요인을 탐색하였고 척도의 타당도를 검증하였다. 본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 본 연구는 성찰역량을 측정할 수 있는 종합적인 척도를 개발했다는 점에서 의의가 있다. 국내에서 번역되어 사용되는 기존의 성찰 척도들은 성찰적 사고 수준, 비판적 성찰 업무 행동, 성찰적 리더십 등 성찰의 부

분적인 측면만 측정하는 척도가 대부분이었기 때문에, 성찰의 측정개념이 일관적이지 않았다는 한계가 있었다. 본 연구는 문헌고찰을 통해 성찰역량을 개념화하고 이를 측정하는 구성요인을 종합적으로 도출했으며, 기업 실무 맥락에서 드러나는 구성요인을 추가적으로 도출하여 문헌 결과를 보완하였다. 특히 성찰역량의 구성요인을 세 차원으로 구분하여 다차원적 성찰역량을 측정할 수 있는 도구를 개발했다는 점에서 의의를 지닌다. 따라서 본 연구는 성찰역량을 측정의 새로운 장을 열었다고 판단한다.

둘째, 성찰역량에 포함될 수 있는 새로운 구성요인을 탐색했다는 점에서 의의가 있다. 먼저 ‘문제예측 및 분석’ 요인이다. 본 연구에서는 성찰의 대상이 되는 경험의 범위를 과거와 현재를 넘어 미래의 경험까지 확장하였다. 미래의 경험을 성찰하는 것은 업무 맥락이라는 특수성을 반영하고 있는데, 보이지 않는 문제를 발견하고 분석하는 것과 관련이 있다. 즉 사전에 문제를 예측하고 분석함에 따라, 자신의 행동을 계획하고 수정하게 되는 것이다. 그동안 선행연구에서 제시한 성찰 대상이 되는 ‘경험’은 주로 이미 발생한 과거의 경험 또는 현재의 경험으로 국한되어 왔다(Boud et al., 1985; Korthagen, 1985; Schön, 1983). 일부 학자가 문제 발생 이전의 성찰 즉 미래 경험의 성찰을 언급한 바 있으나(Killian & Todnem, 1991), 활발한 논의가 지속되지는 못했다. 하지만 본 연구에서는 적어도 기업 내 업무를 수행하는 맥락에서는 미래의 경험을 예측, 분석, 대비하는 능력이 성찰역량에 포함될 수 있다는 점을 밝혔다.

그리고 ‘부끄러움 민감성’ 요인이다. 본 연구에서는 성찰의 감정 차원을 제시함으로써 성찰역량의 개념적 의미를 확장하였다. 기존의 선행연구에서는 대부분 성찰을 인지적인 분석 과정, 즉 고차원적 사고 과정으로 규명해 왔으나(Atkins & Murphy, 1993; Dewey, 1933; Boud et al., 1985; Koole et al., 2011; Korthagen, 1985; Schön, 1983), 성찰에는 감정을 느끼는 과정이 포함될 수 있다는 점을 밝혔다. 자신의 감정이 어떠한지를 인지적으로 인식하고 분석하는 것이 중요하긴 하지만(Boud et al., 1985; Boyd & Fales, 1983; Forgas, 2001; Yanow & Tsoukas, 2009), 감정을 민감하게 느

낄 수 있는 것도 중요하다는 것을 밝혔다. 특히 본 연구에서는 성찰과정에서 ‘부끄러움’이라는 감정을 인식하고 느끼는 것이 중요하다는 점을 확인하였다. 이는 동양문화권에서 자기성찰을 가능하게 하는 감정 측면의 요인으로 부끄러움 의식을 제시한 것과 일부 맥을 같이한다(김기현, 2009; 김홍주, 2012; 신동은, 2003). 부끄러움 민감성 즉 부끄러움을 알고 느끼는 능력을 성찰역량으로 포함시켜 성찰 개념에 대한 이해를 넓혔다는 점에서 의의가 있다.

셋째, 본 연구에서는 타당하고 신뢰롭게 측정이 가능하며 실제 기업에서 활용할 수 있는 성찰역량 척도를 개발하였다는 점에서 의의가 있다. 내용/분야 전문가와 역량 전문가로부터 내용타당도를 확보하였고, 더불어 대기업 4년차 이상 직원 구성원들로부터 323명을 표집하여, 탐색적 및 확인 요인분석 시 통상적으로 필요한 최소한의 자료 수인 300명(Rouquette & Falissard, 2011)을 충족하여 분석하였기 때문에 구인타당도를 확보하였다고 볼 수 있다. 따라서 본 연구에서 개발한 척도는 기업의 조직구성원들에게 적절한 척도로서 조직구성원들의 성찰역량을 진단하거나 평가하는 데 유용하게 활용될 수 있을 것으로 기대된다.

본 연구에서 개발된 성찰역량 척도는 기업에서 성찰역량을 갖춘 조직구성원들을 길러내기 위한 인적자원개발(HRD) 측면에서 다음과 같이 활용될 수 있다.

첫째, 본 연구에서 규명한 11개의 성찰역량 구성요인은 성찰 교육의 지향점이 될 수 있다. 다시 말해, 기업 조직구성원들을 대상으로 한 성찰역량 교육 프로그램을 설계하고 실행함에 있어 학습자가 달성해야 하는 목표는 11개 구성요인(피드백 추구, 실험적 시도, 정보수집 및 탐색, 고민 공유, 비판적 문제제기, 문제예측 및 분석, 경험 정리, 자기객관화, 신중한 자세, 자기 한계 수용, 부끄러움 민감성)을 중심으로 명세화될 수 있다는 것이다. 지금까지 기업에서 시행되고 있는 성찰 교육은 성찰일지 쓰기, 성찰적 대화의 장 마련하기, 액션러닝 등 활동 중심으로 설계되어 있어(신옥순, 2000; Emelo, 2016; Gray, 2007; Yoshida & Geller, 2007) ‘성찰할 수 있는

능력' 자체를 길러주기에 매우 제한적이다. 그렇기 때문에 활동을 통한 성찰적 사고 증진을 넘어서 새로운 관점에서 역량단위로서 성찰 교육을 시행할 필요가 있다. 이 연구를 통해 밝혀진 성찰역량의 구성요인은 성찰 교육의 효과를 높이기 위한 전략 수립 및 지원방안 마련, 성찰적 학습자 육성 모델 개발 등에 다양하게 활용될 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구에서 개발된 척도는 기업 조직구성원의 성찰역량 수준을 진단하는 도구로 활용될 수 있다. 즉 성찰역량 교육 시행 전과 후에 본 척도를 활용하여 학습자의 성찰역량 수준을 진단할 수 있고, 이를 비교함으로써 성찰역량 교육 프로그램의 효과성을 가늠해볼 수 있는 것이다. 각 구성요인에 대한 교육적 처치의 효과를 확인해 볼 수 있으며, 미흡한 요인에 대해서는 프로그램을 수정하고 보완할 수 있다(Hopkins, 1998). 더불어 이는 학습자의 학습 성과를 판단하는 데에도 활용가능하다. 학습자의 학습목표 달성 정도를 가늠하는 데 성찰역량 척도가 활용될 수 있는 것이다. 다만, 본 연구에서 개발된 척도 중에는 일부 역문항이 포함되어 있기 때문에 추후 활용 시 주의가 필요하다.

셋째, 성찰역량 척도는 개별화된 교육적 처방을 위해서도 활용될 수 있다. 각 학습자별 성찰역량 수준을 진단하여 어떠한 요인에 강점을 보이고, 어떠한 요인에서 부족함이 있는지 발견해낼 수 있다. 이를 바탕으로 기업에서는 추가적 처치가 필요한 요인들을 도출함으로써 개별 맞춤형 교육적 처방이 가능해진다.

그 밖에도, 기업에서는 중요도-수행도 분석(Importance-Performance Analysis; IPA) 기법¹⁰⁾을 활용하여 성찰역량 교육에 대한 요구를 분석하거나 군집분석 기법을 활용하여 성찰적 학습자 유형을 분석하는 등 다양하게 성찰역량 척도를 활용할 수 있을 것으로 기대된다.

끝으로 본 연구에서 제시하는 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다. 첫째, 우수성찰자를 선정하는 기준을 마련하여 심층면담을 통한 귀납적 방법

10) 중요도-수행도 분석은 해당 영역이나 주제에 대해 수행자가 인식하는 중요도와 실제 수행정도를 조사하여, 해당 영역이나 주제에 관한 만족, 불만족, 필요, 불필요 정도를 분석하는 방법을 말한다(Martilla & James, 1977).

의 성찰역량 도출 연구가 필요하다. 이미 국외에서는 성찰을 역량중심 관점에서 이해하여 척도를 개발한 연구들이 많이 진행되어 왔다. 본 연구는 이러한 선행연구들을 수집할 수 있었으며, 추가로 기업에서 성찰이 잘 드러나는 맥락에 노출된 대상을 선정하여 초점집단면담(FGI)을 진행하고 문헌 분석 결과를 보완하였다. 이 연구에서는 우수성찰자 선정기준을 마련하기에 현실적인 어려움이 있었으나, 그럼에도 불구하고 성찰역량의 구성요인이나 행동지표의 누락을 최대한 방지하기 위해서는 향후 우수성찰자 심층면담을 통한 연구 절차가 진행될 필요가 있다.

둘째, 성찰역량에 관한 실증적 연구가 필요하다. 인구통계학적 특성이나 업무 성과 관련된 다른 변인들, 예컨대 실적, 근속 년수, 승진 횟수 등과의 상관분석이나 인과관계분석 등을 실시하여 성찰역량의 특성과 수준을 보다 명확하게 밝힐 필요가 있다. 응답자들의 다양한 특성 변인에 따라 요인구조에 차이가 있는지 확인함으로써 우리나라 회사원들의 성찰역량 보유 현황에 대하여 보다 심도 있는 이해를 도모할 수 있을 것이다. 또한 성찰역량에 관한 이론적·실천적 논의를 더욱 풍부하게 하기 위해, 다른 변인들과의 상관을 탐색하여 영향력을 밝히는 연구를 수행할 필요가 있다.

셋째, 자기보고식 척도의 한계를 극복하기 위한 추가적인 연구가 필요하다. 자기보고식 척도는 측정의 결과를 절대적으로 해석하는 데에 한계가 있기 때문이다. 자기보고식 측정은 교육 분야에서 널리 활용되고 있는 측정 방법이지만은 하나 응답자가 성실하게 응답하였을 때에만 의미 있게 해석이 가능하다. 그렇기 때문에 성찰역량을 측정할 수 있는 다양한 방법이 탐색될 필요가 있다. 가령, 가상적인 상황을 제시하고 이에 대한 학습자의 반응을 평가하는 루브릭(rubric)을 활용하거나, 사회적 바람직성(social desirability) 문항을 개발하여 통제변인을 활용하는 등 다양한 측정 방법이 고려될 필요가 있다.

넷째, 적합한 외적 준거를 활용한 보다 엄밀한 타당화 연구가 필요하다. 본 연구에서 개발한 성찰역량 척도는 내용타당도와 통계적으로 구인타당도를 확보하였으나, 외적 준거를 활용하는 준거타당도의 검증이 이루어지지

않았다는 한계가 있다. 따라서 향후 연구에서는 적합한 외적 준거를 활용하여 성찰역량 척도와 의 관계를 살펴볼 필요가 있다.

참고 문헌

- 강병서(2005). **SPSS 를 활용한 다변량통계학**. 서울: 한경사.
- 강운진(2014). **감성역량 모델 및 측정도구 개발에 관한 연구**. 한양대학교 대학원 박사학위논문.
- 고문숙(2010). **협력적 멘토링이 초임 중등과학교사의 교수실행에서 반성적 실천에 미치는 효과**. 부산대학교대학원 박사학위논문.
- 국립국어연구원(1999). **표준국어대사전**. 서울: 두산동아.
- 국립국어원 표준국어대사전(2017). http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp (2017.03.06 ‘성찰’ 검색)
- 국립국어원 표준국어대사전(2017). http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp (2017.11.01 ‘대기업’ 검색)
- 국립국어원 표준국어대사전(2017). http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp (2017.11.08 ‘고민’ 검색)
- 국립국어원 표준국어대사전(2017). http://stdweb2.korean.go.kr/search/List_dic.jsp (2017.12.11 ‘벤치마킹’ 검색)
- 권두승(2000). **성인학습 지도방법의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 김계수(2007). **구조방정식모형 분석**. 서울: 한나래 출판사.
- 김계수(2011). **조사연구방법론**. 서울: 한나래출판사.
- 김기현(2009). 퇴계(退溪)의 자기성찰(自己省察) 정신(精神). **유교사상 연구**, 37(단일호), 39-66.
- 김병길, 송도선(1995). J. Dewey 의 경험 개념. **교육철학**, 13(단일호), 31-49.
- 김보배(2017). **어린이집 교사의 전문성 증진을 위한 핵심 역량 탐색**. 부산교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김수향(2014). **상향식 사전·사후가정사고와 자기손상화가 동기 및 과제성취도에 미치는 영향**. 서울대학교 석사학위논문.
- 김승희(2015). **체계적 문헌고찰을 위한 텍스트 분류 모델링 방법에 대한**

- 연구. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김정택(2008). **W사의 영업직 현장교육훈련과 직무만족 및 영업성과의 관계**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김주환, 김민규, 홍세희(2009). **구조방정식모형으로 논문쓰기**. 서울: 커뮤니케이션북스.
- 김준환, 이항(2017). 영업사원의 잡 크래프팅과 적응적 판매행동이 직무만족 및 영업성과에 미치는 영향. **상업교육연구**, 31(2), 135-158.
- 김지향(2017). **신입사원의 대인관계능력이 조직적응에 미치는 영향과 조직사회화 전략의 조절효과**. 중앙대학교 석사학위논문.
- 김진숙(2005). 상담자 교육에서 성찰적 실천의 의미와 적용. **한국심리학회지: 상담 및 심리치료**, 17(4), 813-831.
- 김진우(2006). **블랙박스 수능 사회·문화**. 서울: 진학사.
- 김현미(2015). **융합인재교육(STEAM)에서 반성적 실천(reflective practice) 역량 향상을 위한 자기평가활동 모형 개발**. 경희대학교 박사학위논문.
- 김형식, 이희수(2009). 성인학습이론에서의 경험의 본질에 관한 연구: Fenwick 의 관점을 중심으로. **평생교육·HRD 연구**, 5(3), 1-21.
- 김효섭, 노명화(2015). 사회화 전략이 조직성장에 미치는 효과에 대한 연구: 지식공유의 매개효과를 중심으로. **리더십연구**, 6(2), 1-29.
- 김홍주(2012). **중학생용 자기성찰 척도 개발**. 경북대학교 석사학위논문.
- 노진호(1998). 듀이의 교육이론에서 반성적 사고의 위상. 한국교육학회 교육철학연구회. **교육철학**, 19, 145-164.
- 노형진(2003). **SPSS/AMOS 에 의한 사회조사분석**. 서울: 형설출판사.
- 박영근(2003). **John Dewey의 반성적 사고와 창의성 교육과의 관련성에 관한 연구**. 경성대학교 박사학위논문.
- 박은혜(1996). 반성적 사고와 유아 교사교육. **유아교육연구**, 16(1), 175-192.
- 박준범(2015). **영업사원의 자기조절 성향이 적응적 판매행동에 미치는 영향 : 감정노동의 매개효과를 중심으로**. 연세대학교 대학원 석사학위논문.

- 배병렬(2011). **AMOS 19.0 구조방정식 모델링-원리와 실제**. 서울: 청람출판사.
- 백순근, 박현정, 상경아, 임현수, 황은희, 정선훈, 김혜숙(2007). **교육측정의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 서경혜(2005a). 반성적 교사교육의 허(虛)와 실(實). **한국교원교육연구**, 22(3), 307-332.
- 서경혜(2005b). 반성과 실천: 교사의 전문성 개발에 대한 소고. **교육과정연구**, 23(2), 285-310.
- 성태제, 시기자(2006). **연구방법론 2판**. 서울: 학지사.
- 성태제(2004). **문항제작 및 분석의 이론과 실제 (개정판)**. 서울: 학지사.
- 성태제(2007). **SPSS/AMOS 를 이용한 알기 쉬운 통계분석**. 서울: 학지사.
- 손민호(2006). 실천적 지식의 일상적 속성에 비추어 본 역량 (competence)의 의미: 지식기반사회? 사회기반지식!. **교육과정연구**, 24(4), 1-25.
- 송지준(2009). 논문작성에 필요한 SPSS. **AMOS 통계분석방법**, 21, 164-174.
- 송효재(2017). **제약회사 영업직군 종사자의 성취목표지향성과 학습전이의 관계**. 고려대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 신동은(2003). 『小學』의 실천교육원리와 현대적 의의. 연세대학교 박사학위논문.
- 신선임, 김수임(2016). 대기업 대졸 신입사원의 이직고민 경험에 대한 현상학적 연구. **상담학연구**, 17(3), 503-525.
- 신옥순(2000). 교사의 성찰적 사고 개발을 위한 방안 탐색. **교육논총**, 17, 61-74.
- 안동윤(2006). 액션러닝에서 성찰의 조직화 사례. **평생교육학연구**, 12(4), 253-277.
- 안채윤, 오미경(2013). 성인용 자기성찰지능 척도 개발 연구. **인간발달연구**, 20, 51-78.

- 양연숙(2002). John Dewey의 반성적 사고에 기초한 교육방법. **식품산업연구지**, 3, 89-96.
- 엄명용, 조성우(2005). **사회복지실천과척도개발: 표준화된척도를중심으로**. 서울: 학지사.
- 엄한주(1996). **스포츠심리학 연구법**. 서울: 보경문화사.
- 오을임, 김구, 배용태(2002). 지방행정기관에 있어서 조직학습과 조직변화가 조직성과에 미치는 영향. **한국사회와 행정연구**, 13(3), 207-237.
- 오진주, 김진모(2015). 대기업 신입사원의 조직몰입과 조직사회화, 직무특성 및 진취적행동의 인과적 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 47(3), 83-116.
- 오현석(2007). 역량중심 인적자원개발의 비판과 쟁점 분석. **경영교육논총**, 47(8), 191-213.
- 유설아(2010). **부끄러움의 교육적 의미**. 성균관대학교 석사학위논문.
- 유윤정(2013). **영업직 종사자의 학습동기, 일터환경특성과 무형식학습 활동 및 성과의 관계에 관한 연구 : 생명보험 A사 사례 중심으로**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 윤은주, 어주경(2015). 해결중심 사고척도 (Solution-Focused Inventory: SFI) 의 요인구조 분석. **해결중심치료학회지**, 2, 1-19.
- 윤정일, 김민성, 윤순경, 박민정(2007). 인간 능력으로서의 역량에 대한 고찰: 역량의 특성과 차원. **교육학연구**, 45, 233-260.
- 윤태림(2004). **문화와 역사연구를 위한 질적연구방법론**. 서울: 아르케.
- 이기학, 한종철(1997). 진로태도 측정에 관한 연구 I: 진로태도 구인탐색. **한국심리학회 연차 학술대회**, 233-240.
- 이동수(2015). **신입사원 조직사회화 과정의 부적응과 정서적 이탈: A사의 사례를 중심으로**. 중앙대학교 석사학위논문.
- 이동호(2016). **영업사원의 성취목표지향성과 학습전이에 대한 직무만족의 조절효과 연구**. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이상수(1999). 웹 기반 원격교육에서의 협력적 성찰 전략. **교육정보미디어**

- 연구, 5(2), 131-150.
- 이상훈, 오현석(2016). 전문성 발달에서 경험의 역할과 쟁점. **아시아교육연구**, 17(3), 461-489.
- 이연주(2015). **퍼실리테이터의 성찰학습수준이 비판적 성찰업무행동에 미치는 영향: 긍정심리자본의 매개효과**. 중앙대학교 박사학위논문.
- 이영희(2011). **학습양식척도 개발과 그 타당화 연구**. 원광대학교 박사학위논문.
- 이재경(2002). 역량 기반 교육과정 개발 방법론에 대한 고찰: 마케팅 역량 강화 교육과정 체계 개발 사례를 중심으로. **교육공학연구**, 18(4), 25-56.
- 이지혜, 문용린(2011). 도덕성 발달 연구를 위한 역량중심 접근의 개념화. **인간발달연구**, 18, 227-254.
- 이학식, 임지훈(2011). **구조방정식 모형분석과 AMOS 18.0/19.0**. 서울: 집현재.
- 이흥민(2009). **역량평가: 인적자본 역량모델 개발과 역량평가**. 서울: 리더드출판.
- 이희수, 정미영(2010). 성인학습에서 성찰과 비판적 성찰의 이론적 계보 분석. **한국교육**, 37(4), 121-148.
- 장원섭, 김소영, 김민영, 김근호(2007). 대졸 초기경력자의 직장 적응 실태에 관한 조사연구. **직업교육연구**, 26(3), 141-164.
- 전윤식, 김정섭, 윤경미(2003). 창의성 교육의 새로운 접근: 문제 찾기. **교육학연구**, 41, 215-238.
- 정미영(2012). **일터에서 상호작용 공정성과 조직 내 신뢰가 성찰학습과 업무수행행동에 미치는 영향**. 중앙대학교 박사학위논문.
- 정민승(2010). **성인학습의 이해**. 서울: (주)일홍피엔피.
- 정영란(2003). **웹 기반 프로젝트 중심 학습이 학습자의 태도, 학습결과 및 성찰적 실천에 미치는 영향**. 한양대학교 박사학위논문.
- 정정철(2011). 학교교육에서 제공되어야 할 교육적 경험의 특성에 관한 연

- 구: 존 듀이의 교육론을 중심으로. **교육철학연구**, 33(1), 161-184.
- 조현영(2015). **문제해결과정의 상황적 특성에 관한 민속방법론적 연구 : 학습 프로그램 설계에의 시사점 탐색**. 인하대학교 박사학위논문.
- 주홍석, 정철영(2015). 대졸 신입사원의 직업적응과 개인 및 조직 특성의 관계. **농업교육과 인적자원개발**, 47(1), 125-151.
- 진성미(2002). **영업직 종사자의 일터학습에 대한 연구**. 서울대학교 대학원 석사학위논문.
- 최상진, 김기범(1999). 한국인의 Self의 특성: 서구의 self 개념과 대비를 중심으로. **한국심리학회지: 사회 및 성격**, 13, 275~292.
- 최우성(2012). 호텔신입종사원의 감정노동이 조직적응에 미치는 영향: 직업 정체성의 조절효과를 중심으로. **관광경영연구**, 16(3), 341-363.
- 최지원(2012). 대기업 사무직 근로자의 비판적 성찰 업무 행동과 의사결정 참여, 리더-구성원 교환 관계, 자기효능감 및 변화 준비성의 인과적 관계. 서울대학교 석사학위논문.
- 탁진국(1996). **심리검사: 개발과 평가방법의 이해**. 서울: 학지사.
- 탁진국(2007). **심리검사: 개발과 평가방법의 이해**. 서울: 학지사.
- 한기철, 조상식, 박종배(2016). **교육철학 및 교육사**. 경기: 교육과학사.
- 홍남기(2012). **반성적 탐구 모형의 교육적 한계와 대안적 탐구 모형에 관한 연구: 듀이의 반성적 탐구에 대한 재검토를 중심으로**. 서울대학교 박사학위논문.
- 홍세희(2000). 구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거. **Korean Journal of Clinical Psychology**, 19(1), 161-177.
- 홍세희(2007). **구조방정식 모형의 이론과 응용**. 서울: 연세대학교 사회복지학과.
- 황영훈(2017). 대기업 영업직 초기경력자의 형식학습, 무형식학습, 조직 사회화 및 이직의도의 구조적 관계. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 황정성(2016). **영업직 종사자의 일터환경특성이 직무효능감을 매개로 무**

형식학습성과 및 조직성공에 미치는 영향. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.

- Akbari, R., Behzadpoor, F., & Dadvand, B. (2010). Development of English language teaching reflection inventory. *System*, 38(2), 211-227.
- Argyris, C. (1977). Organizational learning and management information systems. *Accounting, Organizations and Society*, 2(2), 113-123.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II*. Addison Wesley.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reis, (77/78), 345-348.
- Aronson, J. (1995). A pragmatic view of thematic analysis. *The qualitative report*, 2(1), 1-3.
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: a review of the literature. *Journal of advanced nursing*, 18(8), 1188-1192.
- Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P., & Slaets, J. P. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical teacher*, 29(2-3), 177-182.
- Bauer, J., Festner, D., Gruber, H., Harteis, C., & Heid, H. (2005). *Error culture in the workplace: Differences between managers and staff members* (pp. 259-263). Roderer.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88, 588-606.
- Bloom, B. S. (1979). *Taxonomy of Education Objectives, The Classification of Educational Goal, Handbook One: Cognitive Domain*. New York McKay Co.

- Bolton(2010). *Reflective practice: Writing and professional development*. Sage publications.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). Promoting reflection in learning: A model. *Reflection: Turning experience into learning*, 18-40.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. John Wiley & Sons.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Brookfield(1987). *Developing critical thinkers*. Milton Keynes: Open University Press.
- Brooks, A. K.(1999). Critical reflection as a response to organizational disruption. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 67-97.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1(2), 245-276.
- Clarà, M. (2014). What is reflection? Looking for clarity in an ambiguous notion. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 261-271.
- Collins(ed.)(2001). *Collins COBUILD English dictionary for advanced learners*. 3rded.London: Collins
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Coulehan, J. (2005). : Today's Professionalism: Engaging the Mind but Not the Heart. *Academic medicine*, 80(10), 892-898.
- Cox, E. (2005). Adult learners learning from experience: Using a reflective practice model to support work-based learning.

- Reflective Practice*, 6(4), 459-472.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design : Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Criticos, C. (1993). Experiential learning and social transformation for a post-apartheid learning future. *Using experience for learning*, 159-165.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.
- Day, C. (1993). Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British educational research journal*, 19(1), 83-93.
- Dean, B. A., Sykes, C., Agostinho, S., & Clements, M. (2012). Reflective assessment in work-integrated learning: To structure or not to structure, that was our question. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 13(2), 103-113.
- Densten, I. L., & Gray, J. H. (2001). Leadership development and reflection: what is the connection?. *International Journal of Educational Management*, 15(3), 119-124.
- Deshler, D. (1990). Metaphor analysis: Exorcising social ghosts. *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*, 296-313.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications*, Vol. 26. New Delhi: Sage publications.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Dover Publications, 1997.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. 이홍우 역(1996). *민주주의와 교육*. 서울: 교육과학사.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of*

- reflective thinking to the educational process. Lexington, MA: Heath. 정회욱 역(2011). *하우 위 싱크: 과학적 사고의 방법과 교육*. 서울: 학이시습.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Dillman, D. (2000). *Mail and Internet Surveys: The Tailored Design Method*. John Wiley and Sons, New York.
- Ellinger, A. D. (2005). Contextual factors influencing informal learning in a workplace setting: The case of “reinventing itself company”. *Human resource development quarterly*, 16(3), 389-415.
- Ellis, S., & Davidi, I. (2005). After-event reviews: drawing lessons from successful and failed experience. *Journal of Applied Psychology*, 90(5), 857.
- Emelo, R. (2016). Mentoring conversations: The who, the what, and the how. TU407, *ATD 2015 International Conference and Exposition*.
- Epstude, K., & Roese, N. J. (2008). The functional theory of counterfactual thinking. *Personality and Social Psychology Review*, 12(2), 168-192.
- Eraut*, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
- Farrell, T. S. (2003). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Corwin Press.
- Flamm, A. (2007). *When Thinking It Means Doing It: Prefactual Thought In Self-handicapping Behavior* .(Doctoral dissertation).
- Fleischer, B. (2006). Mezirow's theory of transformative learning and Lonergan's method in theology: Resources for adult theological education. *Journal of Adult Theological Education*, 3(2), 147-162.
- Forgas, J. P. (Ed.). (2001). *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. Cambridge University Press.

- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Galvez-Martin, M. E., Bowman, C. L., & Morrison, M. A. (1998). An Exploratory Study of the Level of Reflection Attained by Preservice Teachers. *Mid-Western Educational Researcher*, 11(2), 9-18.
- Gardner, H. E.(1983). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY, Basic Books. 김동일 역(2016). **지능이란 무엇인가?** 서울: 사회평론.
- Garrick, J. (1998). *Informal learning in the workplace: Unmasking human resource development*. Psychology Press.
- Gartmeier, M., Kipfmüller, S., & Heid, H. Gruber (2008). Reflection and professional competence. *A study at dynamic workplaces in the nursing sector* (No. 35, pp. 131-147). Research Report.
- Gavanski, I., & Wells, G. L., (1989). Counterfactual processing of normal and exceptional events. *Journal of Experimental Social Psychology*, 25(4), 314-325.
- Gold, J., & Holman, D. (2001). Let me tell you a story: An evaluation of the use of storytelling and argument analysis in management education. *Career development international*, 6(7), 384-395.
- Gray, D. E. (2007). Facilitating management learning: Developing critical reflection through reflective tools. *Management learning*, 38(5), 495-517.
- Gruber, H., Bauer, J., & Heid, H. (2005). *Forschungsprogramm Kompetenzentwicklung im Arbeitsprozess: Die Rolle von Arbeitsplatz-Veränderungen und Reflexion für Workplace Learning*. Univ. Regensburg, Inst. for Padagogik, Lehrstuhl for Lehr-Lern-Forschung[The role of change and reflection for

- workplace learning, Project Report No.17, Department for Research on Learning and Teaching]. Regensburg: Universitat Regensburg.
- Handal, G., & Lauvas, P. (1987). *Promoting reflective teaching: Supervision in practice*. SRHE.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and teacher education*, 11(1), 33–49.
- Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S., & Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: The function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56(2), 333–361.
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hopkins, K. D. (1998). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Allyn & Bacon, A Viacom Company, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194; Internet: <http://www.abacon.com>.
- Høyrup, S. (2004). Reflection as a core process in organisational learning. *Journal of workplace learning*, 16(8), 442–454.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult education quarterly*, 37(3), 164–172.
- Jay, J. K., & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and teacher education*, 18(1), 73–85.
- Jordan, C., & Flankli, C. (1995). *Clinical Assessment for Social Worker*.

Chicago: Lyceum.

- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K., & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & evaluation in higher education*, 25(4), 381-395.
- Klemp Jr, G. O. (1980). *The Assessment of Occupational Competence*. Final Report: I. Introduction and Overview.
- Knipfer, K., Kump, B., Wessel, D., & Cress, U. (2013). Reflection as a catalyst for organisational learning. *Studies in continuing education*, 35(1), 30-48.
- Knowles, M. (1980). What is andragogy. M. Knowles (Autor), The modern practice of adult education, *from pedagogy to andragogy*, 40-62.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Koole, S., Dornan, T., Aper, L., Scherpbier, A., Valcke, M., Cohen-Schotanus, J., & Derese, A. (2011). Factors confounding the assessment of reflection: a critical review. *BMC medical education*, 11(1), 104.
- Korthagen, F. A. (1985). Reflective teaching and preservice teacher education in the Netherlands. *Journal of Teacher Education*, 36(5), 11-15.
- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47-71.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory*: NJ: LEA. 조덕주, 광덕주, 이지현, 장경윤, 진석연, 최은식, 최의창, 홍진곤 공역(2007). **반성적 교**

사교육: 실제와 이론. 서울: 학지사.

- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective practice*, 9(3), 341-360.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. Essai sur un attracteur étrange.
- Lee, S. (1999). A Qualitative Analysis of Individual and Collaborative Reflection. *International Journal of Educational Technology*, 1(1), 287-305.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harpert & Row.
- Lindeman, E. C. (1926). Andragogik: The method of teaching adults. *Workers' Education*, 4(3), 8.
- Lindeman, E. C. (1961). *The meaning of adult education*. Norman: University of Oklahoma.
- Lord, R. G., & Levy, P. E. (1994). Moving from cognition to action: A control theory perspective. *Applied psychology*, 43(3), 335-367.
- Louis, M. R., & Sutton, R. I. (1991). Switching cognitive gears: From habits of mind to active thinking. *Human relations*, 44(1), 55-76.
- Lucia, A. D., & Lepsinger, R. (1999). Art & science of competency models. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 정재창, 민병모, 김종명 공역(2001). **알기 쉬운 역량모델링**. 서울: PSI컨설팅.
- Lynn, M. R. (1986). Determination and quantification of content validity. *Nursing research*, 35(6), 382-386.
- Marquardt, M. J., & Reynolds, A. (1994). *The global learning organization*. McGraw-Hill.
- Marsick, V. J. (1988). Learning in the workplace: The case for reflectivity and critical reflectivity. *Adult education quarterly*, 38(4), 187-198.
- Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-performance analysis.

The journal of marketing, 77-79.

- Matsuo, M. (2016). Reflective leadership and team learning: an exploratory study. *Journal of Workplace Learning*, 28(5), 307-321.
- Maurer, T. J., Leheta, D. M., & Conklin, T. A. (2017). An Exploration of Differences in Content and Processes Underlying Reflection on Challenging Experiences at Work. *Human Resource Development Quarterly*.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence.". *American psychologist*, 28(1), 1.
- McLagan, P. A. (1980). Competency models. *Training and development Journal*, 34(12), 22-26.
- Merriam, S. B. (2009). Qualitative case study research. *Qualitative research: A guide to design and implementation*, 39-54.
- Mezirow, J. (1978). Perspective transformation. *Adult education*, 28(2), 100-110.
- Mezirow, J. (1990). How critical reflection triggers transformative learning. *Fostering critical reflection in adulthood*, 1, 20.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult education quarterly*, 48(3), 185-198.
- Mezirow, J. (2000). *Associates. Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*.
- Mitchinson, A., & Morris, R. (2012). *Learning about learning agility*. A White Paper.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development: theory and practice*. London: Kogan Page.
- Morgan, D. L. (1996). *Focus groups as qualitative research* (Vol. 16).

Sage publications.

- Niven, P. R. (2002). *Balanced scorecard step-by-step: Maximizing performance and maintaining results*. John Wiley & Sons.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric methods*. New York: McGraw-Hill.
- Ollila, S. (2000). Creativity and innovativeness through reflective project leadership. *Creativity and Innovation Management*, 9(3), 195-200.
- Oxford Advanced Learner's English-Korean Dictionary(2017).
<http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (2017. 03. 16 검색)
- Parry, S. B. (1996). The quest for competencies. *Training*, 33(7), 48.
- Peltier, J. W., Hay, A., & Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of marketing education*, 27(3), 250-263.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management learning*, 29(2), 183-200.
- Reynolds, M. (1999a). Grasping the nettle: Possibilities and pitfalls of a critical management pedagogy. *British Journal of Management*, 9, 171-184.
- Reynolds, M. (1999b). Critical reflection and management education: Rehabilitating less hierarchical approaches. *Journal of Management Learning*, 23(5), 537-553.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(1), 842-866.
- Rouquette, A., & Falissard, B. (2011). Sample size requirements for the internal validation of psychiatric scales. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 20(4), 235-249.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *A holistic model of competence. Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, 41-62.

- Sanna, L. J., (1996). Defensive pessimism, optimism, and stimulating alternatives: Some ups and downs of prefactual and counterfactual thinking. *Journal of personality and social psychology*, 71(5), 1020.
- Schippers, M. C., Den Hartog, D. N., & Koopman, P. L. (2007). Reflexivity in teams: A measure and correlates. *Applied psychology*, 56(2), 189-211.
- Schippmann, J. S. (1999). *Strategic job modeling*. LEA, New Jersey.
- Schmidt-Wilk, J. (2009). Reflection: A prerequisite for developing the “CEO” of the brain. *Journal of Management Education*, 33(1), 3-7.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. NY: Basic books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-bass publishers, San Francisco, CA.
- Smith, D. L., & Hope, J. (1992). *The Health Professional as Researcher: Issues, Problems, and Strategies*. Social Science Press.
- Snook, S. C., & Gorsuch, R. L. (1989). Component analysis versus common factor analysis: A Monte Carlo study. *Psychological Bulletin*, 106(1), 148.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competency at work*. New York: John Wiley & Sons, 5. 민병모, 박동건, 박종구, 정재창 공역 (1998). **핵심역량모델의 개발과 활용**. 서울: PSI 컨설팅.
- Swanson, R. A., & Holton III, E. F. (2009). Theory of human resource development. *Foundations of human resource development*, 2, 97-111.
- Taylor, E. W.(2008). Fostering transformative learning. In J. Mezirow,

- E. W. Taylor, & Associates(Eds.), *Transformative learning in practice: Insights form community, workplace, and higher education*(pp. 3-31). San Francisco: CA, Jossey-Bass.
- Taylor, S. E., & Pham, L. B. (1999). The effect of mental simulation on goal-directed performance. *Imagination, Cognition and Personality*, 18, 253-268.
- Tripp, D. (2011). *Critical incidents in teaching (classic edition): Developing professional judgement*. Routledge.
- Tucker, L. R., & Lewis, C. (1973). A reliability coefficient for maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 38, 1-10.
- Uline, C., Wilson, J. D., & Cordry, S. (2004). Reflective journals: A valuable tool for teacher preparation. *Education*, 124(3), 456-461.
- Unsworth, N. A. S. H., Spillers, G. J., & Brewer, G. A. (2009). Examining the relations among working memory capacity, attention control, and fluid intelligence from a dual-component framework. *Psychology Science Quarterly*, 51(4), 388-402.
- Valli(1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. *Peabody journal of Education*, 72(1), 67-88.
- Van de Ven, A. H., & Ferry, D. (1979). *Measurement and assessment of organizations*. New York.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6(3), 205-228.
- van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work*. Bridging individual and organisational learning. Enschede.
- van Woerkom, M. (2004). The concept of critical reflection and its implications for human resource development. *Advances in developing human resources*, 6(2), 178-192.
- van Woerkom, M., & Croon, M. (2008). Operationalising critically

- reflective work behaviour. *Personnel Review*, 37(3), 317-331.
- van Woerkom, M., Nijhof, W. J., & Nieuwenhuis, L. F. M. (2002). Critical reflective working behavior: A survey research. *Journal of European Industrial Training*, 26(8), 375-383.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass Inc., 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.
- Wells, G. L., & Gavanski, I. (1989). Mental simulation of causality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(2), 161
- West, M. A. (1996). *Reflexivity and work group effectiveness: A conceptual integration* (pp. 555-579). John Wiley & Sons, Ltd.
- West, M. A. (2000). (in press). Reflexivity, revolution and innovation in work teams. In M. Beyerlein(Ed.), *Advances in interdisciplinary studies of work teams: Product development teams*. California: JAI.
- Westberg, J., & Jason, H. (2001). *Fostering reflection and providing feedback: Helping others learn from experience*. Springer Publishing Company. 방재범 역(2015). **성찰하는 의료인을 위한 교육: 반성적 사고와 피드백**. 서울: 군자출판사.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), 297.
- Widaman, K. F. (1993). Common factor analysis versus principal component analysis: differential bias in representing model parameters?. *Multivariate Behavioral Research*, 28(3), 263-311.
- Wong, P. T., & Weiner, B. (1981). When people ask" why" questions, and the heuristics of attributional search. *Journal of personality and social psychology*, 40(4), 650.

- Wood, R., & Power, C. (1987). Aspects of the competence?performance distinction: educational, psychological and measurement issues. *Journal of Curriculum Studies*, 19(5), 409-424.
- Wynne, B., & Stringer, D. (1997). *A competency based approach to training and development*. FT Pitman.
- Yanow, D., & Tsoukas, H. (2009). What is reflection?in?action? A phenomenological account. *Journal of management studies*, 46(8), 1339-1364.
- Yoshida, B. F. & Geller, K. D. (2007). The transnational leader. TU211, *ASTD 2007 International Conference and Exposition*.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P.(1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard educational review*, 57(1), 23-49.
- Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching. An introduction. Reflective teaching and the social conditions of schooling*. NJ: Erlbaum.

<부록 1> 초점집단면담(FGI) 사전 질문지

「성찰역량 척도 개발 연구」
FGI 사전 자료 수집

안녕하세요?

서울대학교 교육학과 HRD전공에서 ‘성찰역량 척도 개발 연구’를 주제로 석사학위논문을 준비하고 있는 임경림입니다. 먼저 바쁘신 와중에도 귀중한 시간을 내어 주셔서 깊이 감사드립니다.

본 조사지는 팀장님들의 ‘영업 업무’와 관련된 ‘고민’을 수집하기 위한 목적으로 제작되었습니다. 회사에서 경험하는 다양한 사건을 떠올리면서, 개인적으로 고민하고 있는 내용을 기술해주시면 감사하겠습니다.

다양한 업무관련 ‘고민’을 11/16(목)까지 수집한 후, 이를 기반으로 11/18일(토)에 팀장님들을 모시고 FGI를 진행하고자 합니다.

수집된 자료는 오직 연구 목적으로만 사용될 것임을 약속드립니다. 다시 한번, 귀한 시간을 내 주셔서 진심으로 감사드립니다.

본 조사지는 11/16(목)까지 이메일로 발송해 주시기를 부탁드립니다. 감사합니다.



2017년 11월 6일
서울대학교 교육학과
석사과정 임경림
지도교수 오현석

< 영업업무 관련 고민 기술 >

※ 팀장님께서 영업업무와 관련하여, 현재(또는 과거부터) 고민하고 계신 내용을 간략히 기술해 주십시오.

<<기술 방법>>

- 현재(또는 과거부터) 자신의 업무와 관련된 다양한 고민을 기술하여 주십시오.
- 단, 회사 내 업무와 관련된 내용이어야 합니다. 아래 구분에 맞추어 기술해 주십시오. (인생/가족/사랑/자녀 고민 등은 해당되지 않음)
- 정해진 양식은 없으며, 키워드/문장 등 자유롭게 기술하여 주십시오.
- 각 칸 별로 고민 1개이상 기술해 주십시오.

※고민의 내용 및 예시

고민의 영역		내용
과업 관련		- 담당하는 과업의 개선을 목적으로 고민하는(했던)내용 - 담당하는 과업을 진행할 때 내적 갈등으로 고민하는(했던)내용
조직 관련		- 조직의 시스템이나 정책에 대해 평가하거나, 개선점을 고민하는(했던)내용 - 조직의 목표나 가치가 내가 지향하는 바와 맞지 않아 이에 대해 고민하는(했던)내용
사람 관련	타인	- 상사와의 업무 방식이 맞지 않아 고민하는(했던)내용 - 팀원들과의 갈등상황에서 고민하는(했던)내용
	자기	- 자신의 부족한 부분을 보완하기 위해 고민하는(했던)내용 - 자신의 지향하는 영업의 의미에 대해 고민하는(했던)내용

※예시를 참고하여 아래 칸에 기입해 주십시오

구분		고민하는 내용	해당 고민을 해결하는 방식
과업 관련		<p>예) 최근 저품질 저가의 제품과 서비스를 제공하는 경쟁 업체가 등장하였습니다.</p> <p>→</p>	<p>예) 해당 업체의 서비스가 법적 문제는 없는지, 주 영업 시장은 어떻게 확정되는지, 전략 및 취약점은 무엇인지 분석하여 대응하였습니다.</p> <p>→</p>
조직 관련		<p>예) 본사의 지침이 하달되면, 현재 영업실정과 맞지 않거나 손실이 발생할 수 있음에도 수행해야 합니다.</p> <p>→</p>	<p>예) 현실과 맞지않다고 생각될 때, 자료를 준비하여 합리적으로 불합리함을 알려 본사의 정책을 취소시킨 적이 있습니다.</p> <p>→</p>
사람 관련	타인 (상사 또는 팀원)	<p>예) 업무를 하다보면 상사와의 의견이 다를 때가 있습니다. 그럴 때 마다 민주적인 의사결정방식을 따르기보다는, 상사의 지시를 그대로 이행해야 하는 경우가 많습니다.</p> <p>→</p>	<p>예) 최대한 저의 상사와 같은 위치의 다른 사람들과 의견을 공유하고, 그들로 하여금 토론하여 최종 의사결정을 하게 했습니다.</p> <p>→</p>
	자기 자신	<p>예) 불합리에 대해 참아넘기지 못하는 강박이 심하다고 느낄 때가 있습니다.</p> <p>→</p>	<p>예) 고객 또는 상사이기에 조금 참아본 뒤, 최대한 합의점을 찾고자 했습니다.</p> <p>→</p>

<부록 2> 전문가 내용타당도 검토지

「성찰역량 척도 개발 연구」 전문가 검토지

안녕하십니까? 먼저 성찰역량 척도 개발을 위한 전문가 검토에 참여해주셔서 감사드립니다.

본 전문가 검토는 문헌연구, 초점집단면담(FGD)을 거쳐서 추출된 성찰역량 구성요인 및 문항에 대하여 전문가의 의견을 수렴하는 목적으로 실시하고 있습니다.

성찰역량 구성요인 및 문항의 적합도에 대한 의견을 매우 낮음(1)~매우 높음(5)의 수준에 따라 숫자로 기입해 주시고, 수정사항을 항목별로 적어주십시오.

내용 구성은 다음과 같습니다.

- I. 역량군 및 구성요인에 대한 의견
- II. 측정문항에 대한 의견
- III. 종합의견

본 전문가 검토에서 작성하신 기본 정보 및 응답 내용은 연구목적 이외에는 절대 사용하지 않을 것이며 철저히 비밀이 보장됩니다. 귀한 시간 내주셔서 다시 한 번 감사드립니다.

서울대학교 교육학과 임경림(ykl3380@snu.ac.kr)

지도교수 오현석

■ 성찰역량 도출 결과

문헌연구, 초점집단면담(FGD)을 통해 성찰역량의 구성요인을 도출하였습니다. (3개 역량군, 15개 구성요인)

역량군	구성 요인	정의
1. 행동		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동
	1.1 경험 기록	업무 경험으로부터 떠오르는 생각을 정리(기록)하는 행위
	1.2 실험 및 탐구	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위
	1.3 피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동
	1.4 비판적 문제제기	조직 및 업무활동에 대해 비판적으로 검토·평가하는 행동
	1.5 고민 공유	주변 사람들에게 내가 생각하는 업무 고민을 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동
2. 사고 기술		효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 기술
	2.1 문제해결중심 사고	문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 능력
	2.2 가정적 사고	‘만약..이라면...’ 이라는 조건법적 사고로써, 과거 또는 미래의 업무 상황에 대해 가상의 대안을 생각하는 능력
	2.3 벤치마킹 사고	다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등을 모방하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력
	2.4 인과적 추론	문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하는 능력
3. 태도 및 감정		성찰 행동을 하는데 요구되는 마음가짐 및 감정
	3.1 자기에 대한 관심	업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 관심을 갖고 들여다보려는 태도
	3.2 개방적 자세	타인의 다양한 관점을 이해하고 인정하는 열린 마음가짐
	3.3 신중성	자신이 마주하는 업무 상황을 다차원적 관점에서 관찰하여 조심스럽게 판단하고자 하는 태도
	3.4 학습 의지	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 배우고 학습하려는 태도
	3.5 자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하고 보완하려는 태도
	3.6 수치심 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 수치심과 부끄러움을 느끼는 정도

I. 역량군 및 구성요인에 대한 의견

① 3가지 역량군(행동, 사고기술, 태도 및 감정) 분류에 대한 의견이나 수정사항이 있으시면 자유롭게 기술하여 주십시오.
(수정될 필요가 있는 영역, 명칭, 개념에 대한 의견)

역량군	정의
행동	효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위해 의식적으로 실천하는 성찰 행동
사고 기술	효과적으로 업무를 수행하거나 개선하기 위한 성찰을 하는데 필요한 인지적 사고 기술
태도 및 감정	성찰 행동을 하는데 요구되는 마음가짐 및 감정

< 자유의견 >

② 3가지 역량군 각각에 대해 역량군별로 4~6개씩 총 15개의 구성요인을 도출하였습니다. 구성요인명 및 정의에 대한 적합도를 점수로 기입해 주시고, 통합, 분리, 조정되어야 할 역량이 있거나 수정사항 있다면 기술하여 주십시오.

※점수부여 - 1점: 매우 적합하지 않다, 2점: 적합하지 않다, 3점: 보통이다. 4: 적합하다, 5: 매우 적합하다

역량군	구성 요인	정의	점수	수정사항
행동	경험 기록	업무 경험으로부터 떠오르는 생각을 정리(기록)하는 행위		
	실험 및 탐구	업무 상황에서 새로운 방법이나 아이디어를 탐색하고 적용하는 행위		
	피드백 추구	타인에게 의견을 물어 자신의 업무 수행과 관련되는 정보를 수집하는 행동		
	비판적 문제제기	조직 및 업무활동에 대해 비판적으로 검토·평가하는 행동		
	고민 공유	주변 사람들에게 내가 생각하는 업무 고민을 이야기하고, 함께 논의하여 고민을 해결해나가는 행동		
사고 기술	문제해결중심 사고	문제 상황에 마주했을 때 실질적인 해결 방안을 찾는 일에 초점을 두어 발전적으로 생각하는 능력		
	가정적 사고	‘만약..이라면...’이라는 조건법적 사고로써, 과거 또는 미래의 업무 상황에 대해 가상의 대안을 생각하는 능력		
	벤치마킹 사고	다른 사람들의 효과적인 행동, 업무처리 방법 등을 모방하여 자신에게 맞는 방법을 생각하는 능력		
	인과적 추론	문제 상황에 내재된 여러 요인의 인과관계를 논리적으로 분석하는 능력		
태도 및 감정	자기에 대한 관심	업무 상황에서 자기 자신의 목표, 행동, 감정, 능력 등 전반적인 상태에 대해 관심을 갖고 들여다보려는 태도		
	개방적 자세	타인의 다양한 관점을 이해하고 인정하는 열린 마음가짐		
	신중성	자신이 마주하는 업무 상황을 다차원적 관점에서 관찰하여 조심스럽게 판단하고자 하는 태도		
	학습 의지	자신의 업무능력 향상을 위해 끊임없이 배우고 학습하려는 태도		
	자기 한계 수용	자신의 부족함을 인정하고 보완하려는 태도		
	수치심 민감성	자신의 행동이나 성과가 내·외적 기준에 미치지 못할 때 수치심과 부끄러움을 느끼는 정도		

II. 측정문항에 대한 의견

각 역량군별 구성요인과 측정문항을 다음과 같이 개발하였습니다. 구성요인과 측정문항에 대한 적합도를 점수로 기입하여 주시고, 측정문항이 잘못되었거나 수정사항이 있을 경우 수정사항란에 기록해 주시기 바랍니다.

※점수부여 - 1점: 매우 적합하지 않다, 2점: 적합하지 않다, 3점: 보통이다. 4: 적합하다, 5: 매우 적합하다

① 행동 역량군

구성 요인	정의 및 측정 문항	점수	수정 사항
경험 기록	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다.		
	나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용을 생각해 본다.		
	나는 업무에서 실수했던 경험을 잊지 않는다.		
	나는 업무에서 새롭게 배운 내용을 이후에 활용할 수 있도록 생각을 정리한다.		
실험 및 탐구	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.		
	나는 평소의 업무 방식과 차별화된 다른 방식을 실험적으로 시도한다.		
	나는 실패하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.		
	나는 업무상황의 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.		
피드백 추구	업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 나는 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.		
	나는 나의 업무 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.		
	나는 나의 업무에서 중요하게 처리할 일이라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.		
	나는 내·외부 고객들에게 내가 제공하는 서비스에 관한 의견을 물어본다.		

비판적 문제 제기	나는 조직의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.		
	나는 조직의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.		
	나는 조직의 핵심가치, 비전 등이 옳고 그른지 검토하여 동료(또는 상사)에게 이에 대한 의견을 주장한다.		
	나는 우리 조직이 하는 일이 도덕적, 윤리적으로 문제가 있을 시 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 표현한다.		
고민 공유	나는 나의 고민 해결과정에 동료를 참여시킨다.		
	나는 업무와 관련된 고민거리를 동료들에게 중요한 문제로 인식시킨다.		
	나는 평소의 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.		
	나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.		
	나는 나의 업무 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결하고자 한다.		

② 사고기술 역량군

구성 요인	정의 및 측정 문항	점수	수정 사항
문제 해결 중심 사고	나는 문제의 원인을 분석하는데 들이는 시간보다 문제해결책을 찾는 데 시간을 더 보낸다.		
	나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.		
	나는 모든 문제는 해결책이 있다고 생각한다.		
	나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 행동 계획을 수립하고, 이를 발전시키는데 능숙하다.		
가정적 사고	나는 효과적인 업무 수행을 위해 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.		
	나는 효과적인 업무 수행을 위해 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.		
	나는 업무를 처리할 때, 다양한 경우의 수를 따져본다.		
	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짜본다.		
	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.		

벤치 마킹 사고	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.		
	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.		
	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.		
인과적 추론	나는 업무 상황에 내재된 문제들을 민감하게 포착할 수 있다.		
	나는 업무 상황에 내재된 문제들을 체계적으로 분해하여 파악할 수 있다.		
	나는 문제를 유발한 가장 핵심적인 원인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다.		
	나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 찾아낸다.		

③ 태도 및 감정 역량군

구성 요인	정의 및 측정 문항	점수	수정 사항
자기에 대한 관심	나는 내가 지향하는 업무의 가치나 목적이 무엇인지 명확히 알고 있다.		
	나는 업무 수행 과정에서 나타나는 나의 행동의 원인을 파악하고 있다.		
	나는 업무 수행 과정에서 드러나는 나의 감정 상태가 어떠한지 객관적으로 분석해본다.		
	나는 업무를 수행하는 데 영향을 미치는 나의 강점과 약점을 명확히 파악하고 있다.		
개방적 자세	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견을 귀기울여 듣는다.		
	나는 나의 업무와 관련하여 다른 관점 및 의견을 배척하지 않는다.		
	나는 다양한 의견이 공존할 수 있다는 사실을 인정한다.		
	나는 동료들로 하여금 그들의 아이디어나 의견을 자유롭게 말할 수 있게 분위기를 조성한다.		
신중성	나는 특정 업무 상황에 대해 선불리 가치판단을 내리지 않는다.		
	나는 업무 상황의 결과를 이분법적으로 생각하지 않는다.		
	나는 어떠한 업무 상황이든지 다각도로 바라보고 이해한다.		
	나는 어떠한 업무 상황이든지 주의 깊은 관찰을 통해 합리적으로 판단을 내린다.		

학습 의지	나는 업무성과 향상을 위해 관련 서적 및 논문을 스스로 찾아서 읽는다.		
	나는 업무의 이슈와 관련된 워크샵이나 학회에 참석한다.		
	나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 학술논문이나 인터넷을 통해 탐색한다.		
	나는 업무와 직접적인 관련이 없더라도 다방면의 서적을 읽는다.		
자기 한계 수용	나는 나의 부족한 부분을 인정하는 것이 어렵지 않다.		
	나는 만약 꼭 알아야 할 것을 모를 경우 그 사실을 숨기지 않는다.		
	나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때, 그 원인이 나에게 있다고 생각한다.		
	나는 내가 앞으로 보완해야 할 점이 무엇인지 파악하고자 한다.		
수치심 민감성	나는 내가 세운 기준에 미치지 못하는 행동을 하면 부끄러움을 느낀다.		
	내가 맡은 업무를 잘 수행하지 못하는 것은 불명예스러운 일이라고 생각한다.		
	나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로에게 화가 난다.		
	나는 다른 사람에 비해 성과를 내지 못하면 부끄럽고 자존심이 상한다.		

Ⅲ. 종합 의견

성찰역량 척도 전반에 대한 의견이나 수정사항을 자유롭게 기술하여 주십시오.

- 귀한 시간 내주셔서 대단히 감사합니다. -

<부록 3> 파일럿 설문조사지

성찰역량 척도 개발을 위한 설문조사

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 감사의 말씀을 드립니다.

이 연구의 목적은 조직구성원이 갖추어야 할 성찰역량을 파악하고 측정할 수 있는 도구를 만드는 것입니다. 이에 조직구성원들의 실제 행동이나 생각에 관한 설문조사를 실시하려고 합니다.

설문은 총 60문항으로 구성되어 있으며 응답하시는 데에는 약 10분 정도가 소요됩니다.

각 안내문을 읽으신 후 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시면 감사하겠습니다.

귀하의 가정과 직장에 행복과 무궁한 발전이 있기를 기원합니다.
다시 한 번 감사드립니다.

2017년 12월
서울대학교 대학원 교육학과
석사과정 임경림
지도교수 오현석 드림

■ 연락처: 임경림(02-880-4483/ykl3380@snu.ac.kr)

※ 아래의 각 문항을 잘 읽고 귀하에게 해당된다고 생각하는 칸에 ✓ 표
해 주시기 바랍니다.

[Part 1] 실천 행동 관련

No	문항	매우 그렇지 않다		↔	매우 그렇다	
1	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	①	②	③	④	⑤
2	나는 평소의 업무 방식과 차별화된 다른 방식을 실험적으로 시도한다.	①	②	③	④	⑤
3	나는 위험이 따르지언정 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	①	②	③	④	⑤
4	나는 업무상황의 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	①	②	③	④	⑤
5	업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 나는 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	①	②	③	④	⑤
6	나는 업무 수행 성과에 대하여 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	①	②	③	④	⑤
7	나는 나의 업무에서 중요하게 처리할 일이라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.	①	②	③	④	⑤
8	나는 내외부 고객들에게 내가 제공하는 서비스에 관한 의견을 물어본다.	①	②	③	④	⑤
9	나는 조직의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.	①	②	③	④	⑤
10	나는 조직의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)에게 의견을 개진한다.	①	②	③	④	⑤
11	나는 조직의 핵심가치, 비전 등을 평가하여 동료(또는 상사)에게 의견을 말한다.	①	②	③	④	⑤
12	나는 우리 조직이 하는 일이 도덕적, 윤리적으로 문제가 있을 시 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 표현한다.	①	②	③	④	⑤
13	나는 업무성과 향상을 위해 관련 자료나 정보를 자발적으로 수집한다.	①	②	③	④	⑤
14	나는 업무의 이슈와 관련된 워크샵이나 학회에 참석한다.	①	②	③	④	⑤
15	나의 업무 분야가 최근에 어떤 발전이 있었는지 관련 자료나 인터넷을 통해 동향을 탐색한다.	①	②	③	④	⑤
16	나는 업무와 직접적인 관련이 없더라도 다방면의 서적을 읽는다.	①	②	③	④	⑤
17	나는 나의 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료를 참여시킨다.	①	②	③	④	⑤
18	나는 업무와 관련된 고민거리를 동료들에게 중요한 문제로 인식시킨다.	①	②	③	④	⑤
19	나는 평소 생각하는 업무와 관련된 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	①	②	③	④	⑤

No	문항	매우 그렇지 않다	↔	매우 그렇다		
20	나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	①	②	③	④	⑤
21	나는 나의 업무와 관련된 고민에 대해 공유하고, 이를 팀원들과 함께 해결책을 모색한다.	①	②	③	④	⑤

[Part 2] 사고 관련

No	문항	매우 그렇지 않다 ←→ 매우 그렇다				
22	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 새겨둔다.	①	②	③	④	⑤
23	나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용을 생각해 본다.	①	②	③	④	⑤
24	나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 명심한다.	①	②	③	④	⑤
25	나는 업무에서 새롭게 배운 내용을 이후에 활용할 수 있도록 생각을 정리한다.	①	②	③	④	⑤
26	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	①	②	③	④	⑤
27	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 않으면 좋을 행동이 무엇인지 고민한다.	①	②	③	④	⑤
28	나는 업무를 처리할 때, 다양한 경우의 수를 따져본다.	①	②	③	④	⑤
29	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짚는다.	①	②	③	④	⑤
30	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.	①	②	③	④	⑤
31	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.	①	②	③	④	⑤
32	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	①	②	③	④	⑤
33	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	①	②	③	④	⑤
34	나는 업무 상황에는 하나의 문제가 있는 것이 아니라 여러 개의 복잡한 문제가 있을 수 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
35	나는 업무 상황의 복잡한 문제는 세부적으로 분석하여 생각해본다.	①	②	③	④	⑤
36	나는 문제를 유발한 핵심 요인이 무엇이었는지 인과관계를 추리할 수 있다.	①	②	③	④	⑤
37	나는 업무의 결과를 만들어 낸 다양한 영향 요인을 쉽게 찾아낸다.	①	②	③	④	⑤

[Part 3] 태도 및 감정 관련

No	문항	매우 그렇지 않다 ← → 매우 그렇다				
		①	②	③	④	⑤
38	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.	①	②	③	④	⑤
39	나는 어떤 의사결정을 내릴 때 내가 생각해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.	①	②	③	④	⑤
40	나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.	①	②	③	④	⑤
41	나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.	①	②	③	④	⑤
42	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 관점이나 의견을 귀기울여 듣는다.	①	②	③	④	⑤
43	나는 나의 업무와 관련하여 다른 관점 및 의견을 배척하지 않는다.	①	②	③	④	⑤
44	나는 다양한 의견이 공존할 수 있다는 사실을 인정한다.	①	②	③	④	⑤
45	나는 동료들로 하여금 그들의 아이디어나 의견을 자유롭게 말할 수 있게 분위기를 조성한다.	①	②	③	④	⑤
46	나는 소문을 잘 믿는 편이다.	①	②	③	④	⑤
47	내 주위 사람들은 내가 여러 가지 일에 대해 지나치게 성급하게 판단한다고 말한다.	①	②	③	④	⑤
48	나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.	①	②	③	④	⑤
49	나는 많이 생각하기 전에 곧바로 결정을 내린다.	①	②	③	④	⑤
50	나는 나의 부족한 부분을 인정하는 것이 어렵지 않다.	①	②	③	④	⑤
51	나는 만약 꼭 알아야 할 것을 모를 경우 그 사실을 숨기지 않는다.	①	②	③	④	⑤
52	나는 내가 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 스스로 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.	①	②	③	④	⑤
53	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.	①	②	③	④	⑤
54	나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.	①	②	③	④	⑤
55	나는 상사 또는 팀원들과 마찰이 생겼을 때 부끄러운 기분이 든다.	①	②	③	④	⑤
56	회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.	①	②	③	④	⑤
57	나는 문제 자체를 의문시하기보다 문제의 해결책을 찾는 데 더 관심을 둔다.	①	②	③	④	⑤
58	나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.	①	②	③	④	⑤
59	나는 모든 문제는 해결책이 있다고 생각한다.	①	②	③	④	⑤
60	나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 행동 계획을 수립하고, 이를 발전시키는데 능숙하다.	①	②	③	④	⑤

※ 설문에 응답하시면서 설문의 문항 및 전반적인 설문 구성에 대해 코멘트를 해 주시면 반영하여 수정하도록 하겠습니다.

■ 응답하시기 어려웠던 문항은 무엇이었습니까?

■ 이해가 잘 되지 않았던 문항은 무엇이었습니까?

■ 기타

<부록 4> 본 설문조사지

「성찰역량 척도 개발」을 위한 설문조사

안녕하십니까?

바쁘신 중에도 소중한 시간을 내어 주셔서 감사의 말씀을 드립니다.

이 연구의 목적은 기업의 조직구성원이 갖추어야 할 **성찰역량***을 파악하고 측정할 수 있는 도구를 만드는 것입니다. 이에 기업에서 근무하시는 분들의 실제 행동이나 생각에 관한 설문조사를 실시하려고 합니다.

*성찰역량: 기업 현장에서 성찰을 가능하게 하는 개인의 실천 행동, 사고, 태도 및 감정의 집합체

본 설문은 옳고 그른 답이 없으며, 즉시 떠오르는 생각이나 느낌대로 응답하시면 됩니다. 전체적인 응답 내용에 대한 경향성을 살펴보고자 하는 것이기 때문에 각 문항에 대한 개인의 수준은 파악되지 않습니다.

설문지는 Part 1-3, 총 60문항으로 구성되어 있으며 응답하시는 데에는 약 10분 정도가 소요됩니다. **안내문을 읽으신 후 한 문항도 빠짐없이 응답해 주시면 감사하겠습니다.**

수집된 자료는 오직 연구 목적으로만 사용될 것임을 약속드립니다.

귀하의 가정과 직장에 행복과 무궁한 발전이 있기를 기원합니다.

다시 한 번 감사드립니다.

2017년 12월



서울대학교 대학원 교육학과
석사과정 임경림
지도교수 오현석

설문조사와 관련하여 궁금한 점이 있으시면 아래의 연락처로 문의해 주십시오.

·연락처: 서울대학교 한국인적자원연구센터

임경림 연구원 ☎ 02-880-4483)

·이메일: ykl3380@snu.ac.kr

성찰역량에 관한 설문조사 (1/5)

※ 아래의 각 문항을 잘 읽고 평소의 자신에게 해당된다고 생각하는 칸에 ☑표 해 주시기 바랍니다.

1	2	3	4	5
매우 그렇지 않다	그렇지 않다	보통이다	그렇다	매우 그렇다

[Part 1] 실천 행동 관련

	문 항	매우 그렇지 않다	←-----→			매우 그렇다
		1	2	3	4	5
1	나는 업무를 제대로 수행하지 못했다는 생각이 들면 동료(또는 상사)에게 피드백을 요청한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	나는 업무가 잘 진행되고 있다고 판단되어도 동료(또는 상사)에게 코멘트를 요청한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	나는 신중하게 처리할 업무라고 생각되면 동료(또는 상사)와 상의하는 과정을 거친다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	나는 내가 처리한 업무 결과에 관하여 내·외부 고객들에게 의견을 물어본다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	나는 업무를 효율적으로 수행하기 위해 새로운 방법을 시도한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	나는 평소의 업무 방식과 차별화된 방식을 실험적으로 시도한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	나는 비록 성공하지 못하더라도 새로운 시도를 해보는 것을 좋아한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	나는 업무와 관련된 문제를 해결하기 위해 대안적인 아이디어를 탐색한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	나는 업무에 도움이 되는 자료를 스스로 찾아서 읽는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	나는 업무와 관련된 워크샵이나 학회 발표 자료를 구해서 읽는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	나는 내가 맡은 업무의 최근 발전이나 동향 자료를 찾아본다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	나는 업무와 직접 관련이 없다 해도 도움이 될 만한 다방면의 자료를 읽는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(계속)

성찰역량에 관한 설문조사 (2/5)

문 항	매우 그렇지 않다	←-----→					매우 그렇다
		1	2	3	4	5	
13	나는 업무와 관련된 고민을 해결하는 과정에 동료들 참여시킨다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14	나는 업무와 관련된 나의 고민을 동료들이 중요한 문제로 인식하도록 설득한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
15	나는 업무와 관련된 평소 고민거리를 사람들에게 알리고 함께 논의한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
16	나는 동료들에게 업무와 관련된 고민을 수시로 이야기한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
17	나는 업무와 관련된 고민을 팀원들과 공유하고 함께 해결책을 찾는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
18	나는 우리 회사의 규칙이나 정책에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
19	나는 우리 회사의 풍토와 문화에 대해 비판적으로 평가하고, 동료(또는 상사)와 의견을 나눈다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
20	나는 동료(또는 상사)와 우리 회사의 핵심가치나 비전 등을 평가하는 의견을 나눈다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
21	나는 우리 회사의 방침이 도덕적·윤리적으로 문제가 있다고 생각되면 동료(또는 상사)에게 비판적 의견을 개진한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

[Part 2] 사고 관련

문 항	매우 그렇지 않다	←-----→					매우 그렇다
		1	2	3	4	5	
22	나는 다른 사람들의 우수한 행동을 떠올리며 나의 업무에 어떻게 적용할 수 있을지 자주 고민한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
23	나는 다른 사람들의 효과적인 업무처리 방법을 관찰하고, 배울 점을 찾아낸다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
24	나는 다른 사람들이 범했던 실수를 통해서도 교훈을 얻는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

(계속)

성찰역량에 관한 설문조사 (3/5)

문 항	매우 그렇지 않다	←-----→					매우 그렇다
		1	2	3	4	5	
25	나는 업무경험을 통해 얻은 교훈이나 깨달음을 마음 속 깊이 간직한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
26	나는 업무가 일단락 되면, 그 과정을 복기하여 성공한 내용과 실패한 내용에 대해 점검해 보는 시간을 갖는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
27	나는 업무에서 실수했던 경험을 기억하고, 내가 주의해야 할 점을 마음 속 깊이 새긴다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
28	나는 시행착오를 통해 습득한 나만의 업무 노하우나 팁을 정리해둔다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
29	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 해야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
30	나는 과거의 업무 상황을 돌아보며 내가 앞으로 하지 말아야 할 행동이 무엇인지 고민한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
31	나는 업무를 처리할 때 다양한 경우의 수를 따져본다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
32	나는 앞으로 마주하게 될 문제상황을 예측하고, 최상/최악의 시나리오를 짠다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
33	나는 업무 상황에서 장애가 될 사항을 예상하여 후속 조치를 미리 생각해 둔다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
34	나는 겉으로 드러나지 않은 복잡한 문제를 잘 찾아낸다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
35	나는 복잡한 업무는 소단위로 체계적으로 구분하여 분석한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
36	나는 문제의 원인을 타당한 근거에 입각해 탐색한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
37	나는 문제나 상황의 이면에 있는 근본 원인을 파악한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

(계속)

[Part 3] 태도 및 감정 관련

문항		매우 그렇지 않다	<----->			매우 그렇다
		1	2	3	4	5
38	나는 소문을 잘 믿는 편이다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	나는 주로 감정적으로 결정하거나 판단을 내리는 편이다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	나는 이것저것 생각해 보지 않고 즉흥적으로 결정을 하는 편이다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	나는 머리에 떠오르는 대로 말하는 편이다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	나는 나의 업무와 관련하여 다른 사람의 의견이나 의견에 귀 기울여 듣는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	내 판단도 틀릴 가능성이 있다고 생각한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	나는 다양한 의견이 공존할 수 있다고 생각한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	다른 사람들이 나의 의견에 대해 비판하는 것은 내 생각을 발전시키는 데 도움이 된다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	나는 문제의 원인을 분석하는 데 들이는 시간보다 문제의 해결책을 찾는 데 시간을 더 보낸다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47	나는 문제가 발생했을 때 책임소재를 따지기보다 어떻게 해결해야 할 지에 더 집중한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48	나는 문제를 해결하고자 할 때 완벽한 방법보다는 현실적으로 실천 가능한 방법을 찾는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49	나는 문제 상황을 해결하기 위한 효과적인 실천 계획을 수립하고 발전시킨다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(계속)

성찰역량에 관한 설문조사 (5/5)

문	항	매우 그렇지 않다	←-----→			매우 그렇다
		1	2	3	4	5
50	나는 가끔 내가 하던 일을 잠시 멈추고 내가 제대로 일하고 있는지 점검해본다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51	나는 어떤 의사결정을 내릴 때, 내가 고려해보아야 할 점을 모두 잘 생각해보았는지 점검해 본다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52	나는 어떤 말을 하기 전에 그 말이 다른 사람한테 어떤 영향을 줄지 미리 생각해본다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53	나는 내 생각과 행동을 일치시키려 최선을 다한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54	나는 나의 부족한 부분을 인정한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55	나는 업무에서 모르는 내용이 있을 경우 그 사실을 숨기지 않는다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56	나는 내가 스스로 해결하지 못하는 문제를 마주했을 때 무엇이 부족했는지 파악하고자 한다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57	나는 나의 말과 행동이 일치하지 않는다고 느낄 때 부끄러워진다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58	나는 내가 해야 할 일을 제대로 하지 못했을 때 떳떳하지 못하다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59	나는 업무와 관련하여 상사 또는 팀원으로부터 부정적 평가를 받았을 때 부끄러운 기분이 든다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60	우리 회사에 손해가 가는 행동을 하면 나 자신이 한심스럽다.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(계속)

Abstract

Development of Reflection Competency Scale

Im, Kyung Lim

Major in Lifelong Education, Department of Education

The Graduate School

Seoul National University

Reflection is conceptualized as a high-level thinking ability from a thought-oriented perspective. Nowadays, the concept of reflection has been shifted or extended to individual's overall ability within the social context from a competency-oriented perspective. The shift encourages scholars to discuss how to measure reflection based on the competency-oriented perspective.

The purposes of this study were to identify the concepts and components of reflection competency from the competency-oriented perspective and to develop and validate the Reflection Competency Scale(RCS). The scale was developed through the following procedures: (1) constructing factors through literature review and focus group interviews (FGI), (2) development of items, and (3) examining content validity and construct validity.

The results of this study were as follows. First, 3 dimensions and 15 factors were identified by the comprehensive review of previous studies and the data from focus group interviews (FGI), to develop the

preliminary reflection competency scale. Based on the 3 dimensions with 15 factors, 61 initial items were developed. After confirming content and face validity by experts, the preliminary scale were composed of 3 dimensions, 15 factors, and 60 items. More specifically, the first 'practice' dimension consisted of the 5 factors including 'experimental trial', 'feedback seeking', 'raising critical questions', 'gathering and searching information', and 'sharing one's troubles'. Second, the 'thinking' dimension was comprised of the 4 factors including 'thinking about my experiences', 'benchmarking thinking', 'what if thinking', and 'causal reasoning'. Lastly, the 'attitude and emotion' dimension was composed of 6 factors: 'self-objectification', 'open-mindedness', 'prudent attitude', 'accept one's limitations', 'sensitivity of shame', and 'problem solving-oriented'.

Second, the construct validity of preliminary scale was tested using using the data of 323 samples, and developed the final Reflection Competency Scale. According to the results of the exploratory factor analysis, 19 items of 5 factors in the practice dimension, 13 items of 2 factors in the thinking dimension, and 15 items of 4 factors in the attitude and emotion dimension were determined. Specifically, the final 11 factors were 'experimental trial', 'feedback seeking', 'raising critical questions', 'gathering and searching information', 'sharing one's troubles', 'problem prediction and analysis', 'thinking about experiences', 'self-objectification', 'prudent attitude', 'accept one's limitations', and 'sensitivity of shame'. These 11 factors were accounted for 57.400 % of the total explanatory variance.

The Cronbach's α , the internal consistency coefficient, was used to test the reliability of each factor. The result ranged .640 ~ .901, and the overall reliability was .932. In addition, the correlations between the

total score of the Reflection Competency Scale and the factor scores were statistically significant.

As a result of confirmatory factor analysis, it was confirmed that the hierarchical second factor model, explaining 3 dimensions consisted of 11 factors, was appropriate at the acceptable level ($\chi^2 = 2021.408$, $df = 1020$, $CFI = .867$, $TLI = .859$, $RMSEA = .055$). The result supported the theoretical model of the Reflection Competency Scale proposed in this study.

In terms of the implications of the study, first, this study developed the comprehensive, valid scale to measure reflection competency. The Reflection Competency Scale particularly measured the multidimensional reflection competency model from the competency-oriented perspective. Second, this study deepens our understanding of reflection by identifying new factors in the reflection competency model. Although many studies have limited the object of reflection to past and present experience, this study extended the scope of experience to future experience by the factor, 'problem prediction and analysis'. Focusing on emotions, the ability to know and feel shame named 'sensitivity of shame' was also included into the reflection competency model. Third, the Reflection Competency Scale can be practically used by companies. Therefore, the Reflection Competency Scale can be useful for diagnosing and evaluating the reflection competency of employees in organizations.

Keywords : reflection, reflection competency, reflection competency scale, scale development

Student Number : 2014-20881